الدكتور محمد عودة الريماوي

في علم نفس الطفل

في

علم نفس الطفل

١٥٥/ع
ر م ف

في
علم نفس الطفل

مركز المرأة للدراسات والاستشارات
ت : ٢٤٤٦٠٢٢
ت.ف: ٢٤٤٦٠٣٣
ترخيص رقم :(٧١)

الدكتور محمد عودة الريماوي
رئيس قسم علم النفس التربوي
كلية العلوم التربوية - الجامعة الأردنية

الشروق
2003

رقم الإيداع لدى دائرة المكتبة الوطنية
(1997/8/1239)

155.4
الريماوي
الريماوي، محمد عودة الريماوي
في علم نفس الطفل، محمد عودة الريماوي.-
عمان: دار الشروق، 1997
( ) ص
ر.إ. : 1997/8/1239
الواصفات: الفلسفة وعلم النفس // الاطفال - علم نفس

• تم إعداد بيانات الفهرسة الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

ISBN 9957 - 00 - 005 -5 (ردمك)

- في علم نفس الطفل .
- أ.د . محمد عودة الريماوي .
- الطبعة العربية الأولى : الإصدار الثالث 2003 .
- جميع الحقوق محفوظة © .

أشرف على النشر والتوزيع :

دار الشروق للنشر والتوزيع
هاتف : 4618190 / 4618191 / 4624321 فاكس : 4610065
ص.ب : 926463 الرمز البريدي : 11110 عمان - الاردن

دار الشروق للنشر والتوزيع
رام الله: المنارة - شارع المنارة - مركز عقل التجاري هاتف 02/2961614
غزة: الرمال الجنوبي قرب جامعة الأزهر هاتف 07/2847003

جميع الحقوق محفوظة، لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو تخزينه في نطاق استعادة المعلومات أو نقله أو إستنساخه بأي شكل من الأشكال دون إذن خطّي مسبق من الناشر.

All rights reserved. No Part of this book may be reproduced, or transmitted in any form or by any means, electronic or mechanical, including photocopying, recording or by any information storage retrieval system, without the prior permission in writing of the publisher.

■ الاخراج الداخلي وتصميم الغلاف وفرز الألوان و الأفلام :
دائرة الإنتاج / دار الشروق للنشر والتوزيع
هاتف : 4618190/1 فاكس 4610065 / ص.ب . 926463 عمان (11110) الأردن

Email : shorokjo@nol.com.jo

بسم الله الرحمن الرحيم

قال تعالى :

﴿ يَا أَيُّها النَّاسُ إنْ كُنْتُمْ في رَيْبٍ منَ البَعْث فإنّا خَلَقْناكُمْ منْ تُراب ثُمَّ
منْ نُطْفَة ثُمَّ منْ عَلَقَة ثُمَّ منْ مُضْغَة مُخَلَّقَة وَغير مُخَلَّقَة لنُبَيِّنَ لَكُمْ ، وَنُقرُّ في
الأَرْحامِ مَا نَشاءُ إلى أَجَلٍ مُسَمّى ، ثُمّ نُخْرجكُمْ طفْلاً ثُمَّ لتَبْلُغوا أَشُدَّكُمْ ،
وَمنْكُمْ مَنْ يُتَوفَّى ، وَمِنْكُمْ مَنْ يُرَدُّ إلى أَرْذَلِ العُمُرِ لكَيْ لا يَعْلَمَ منْ بَعْدِ علْمٍ
شيئاً ﴾

صدق الله العظيم

(الحج ،٥)

فهرس المحتويات

مقدمة الطبعة الأولى 11

مقدمة الطبعة الثانية 15

الفصل الأول

مدخل الى دراسة الطفل

1- النمو 20

2- علم نفس الطفولة 41

3- مناهج البحث 48

4- العوامل المعيقة والعوامل المشجعة لظهور علم نفس الطفولة 54

5- أهمية علم نفس الطفولة 57

الخلاصة 59

مسرد المصطلحات 61

الفصل الثاني

ما قبل الإنجاب (حقائق وضرورات)

1- الإعداد للإنجاب. 66

2- مرحلة الحمل 71

3- حقوق الجنين وحقوق الام الحامل 88

الخلاصة 90

مسرد المصطلحات 92

الفصل الثالث

الرضيع

1- المدخل البيولوجي 99

2- المدخل السلوكي 102

فهرس المحتويات

مقدمة الطبعة الأولى 11

مقدمة الطبعة الثانية 15

الفصل الأول

مدخل الى دراسة الطفل

1- النمو 20

2- علم نفس الطفولة 41

3- مناهج البحث 48

4- العوامل المعيقة والعوامل المشجعة لظهور علم نفس الطفولة 54

5- أهمية علم نفس الطفولة 57

الخلاصة 59

مسرد المصطلحات 61

الفصل الثاني

ما قبل الإنجاب (حقائق وضرورات)

1- الإعداد للإنجاب. 66

2- مرحلة الحمل 71

3- حقوق الجنين وحقوق الام الحامل 88

الخلاصة 90

مسرد المصطلحات 92

الفصل الثالث

الرضيع

1- المدخل البيولوجي 99

2- المدخل السلوكي 102

3- المدخل المعرفي 115
4- المدخل الدينامي 138
5- لغة الطفل الرضيع 149
6- تطبيقات تربوية 164
خلاصة 169
مسرد المصطلحات 171
مواضيع للدراسة 174

الفصل الرابع

طفل ما قبل المدرسة

1- المهارات الحركية 180
2- المهارات المعرفية 183
3- المهارات اللغوية 207
4- المهارات الاجتماعية 223
5- المهارات الانفعالية 258
6- المشكلات الانفعالية لطفل ما قبل المدرسة 263
الخلاصة 276
مسرد المصطلحات 278
مواضيع للدراسة 284

الفصل الخامس

طفل المدرسة الابتدائية

1- الأداء المعرفي لطفل المدرسة الابتدائية 291
2- كفاية التواصل 322
3- دلالات رسوم أطفال المدرسة الابتدائية 331
4- دراسة لغوية 338

5- معايير الحكم الأخلاقي 339
6- دور الأسرة من الرعاية إلى التوجيه 345
7- دور المدرسة كمؤسسة تربوية 353
8- الفريق 360
9- التمايز لدى أطفال المدرسة الابتدائية 363
10- مشكلات اطفال المدرسة الابتدائية 364
الخلاصة 372
مسرد المصطلحات 374
مواضيع للدراسة 379

المراجع: 381
فهرس الأعلام 387
فهرس المصطلحات العلمية 407
فهرس الأشكال 429
فهرس الجداول 432

مقدمة الطبعة الأولى

هذا كتاب في علم نفس الطفل يتناول نمو الطفل وتطوره منذ لحظة الإخصاب حتى نهاية مرحلة الطفولة في السنة الثانية عشرة من عمر الطفل . والنمو المقصود هنا يركز بشكل خاص على سلوك الطفل وعملياته العقلية والانفعالية . وهذا التناول يجعل من تطور النمو المعرفي للطفل مدخلاً لدراسة جوانب النمو الأخرى الحركية واللغوية والاجتماعية والنفسية والأخلاقية ، ويعتمد في كل ذلك على نتائج الدراسات الأحدث التي وقعت بين يدي سواء الاجنبية أو العربية .

أما المنطلقات النظرية ، فقد تعددت وتنوعت ، فالنظريات المعرفية لكل من بياجية وبرونر وأصحاب نظرية معالجة المعلومات ونظريات التحليل النفسي لكل من فرويد وإريكسون وكارن هورني ، ونظريات التعلم الشرطي والاجرائي والاجتماعي ، ونظرية كولبرج في تطور الحكم الأخلاقي ، ونظرية براون وفيجوتكسي في التطور اللغوي ، هذه النظريات كانت المنطلق النظري لهذا الكتاب .

اذا كانت المعلومات والمعارف حول النمو السليم للطفل والتي حشدت في هذا الكتاب ضرورة لازمة لدارس الطفل والمتعامل معه ، فإن توظيف هذه المعلومات يقع في أولويات هذا الكتاب ، فقد حرصت على لفت الانتباه إلى مجموعة من الوظائف أذكر منها ملاحظة ظواهر نمو الطفل ووصف تفسير هذه الظواهر من خلال استكشاف العلاقات الارتباطية بين ظاهرة النمو والمتغيرات المسؤولة عنها ؛ التنبؤ بمستقبل نمو وتطور الطفل في ضوء ما يتوفر من معلومات عن ماضي الطفل وحاضره ، وضبط مسار نمو الطفل بهدف تحقيق أقصى إمكانيات الطفل النمائية وحمايته من اي انحراف عن المسار الطبيعي للنمو .

وبالرغم مما توفر لدينا من معلومات ومعارف حول نمو الطفل ، إلا أن الباب ما زال مفتوحاً لمزيد من الدراسات والمراجعات خاصة فيما يتصل بالطفل العربي فقد حرصت على أن يعي

قارئ هذا الكتاب تركيزين رئيسين ؛ التركيز الأول : ان الطفل ينمو في حاضن ثقافي يعطي أطفاله خصوصيات يتمايزون بها عن الأطفال الآخرين في الثقافات الأخرى ، وفي نفس الوقت يحمل إليهم تلك الخصائص الإنسانية المشتركة ، فالبحث عن خصوصيات الطفل العربي مازال في بداياته .

والتركيز الثاني : أن استراتيجية النمو السكاني لأي مجتمع يخطط لمستقبله يهمه جداً إنجاب أطفال أصحاء والتقليل قدر الإمكان من إنجاب أطفال معوقين ، إن تحقيق مثل هذه الاستراتيجية مسؤولية أخلاقية على الصعيد الفردي ، ومسؤولية وطنية على الصعيد الجمعي ، ولعل تناقص نسبة المواليد المعوقين من المؤشرات الحضارية لأي مجتمع من المجتمعات .

ولتحقيق أهداف هذا الكتاب فقد وزعت محتوياته على خمسة فصول :

الفصل الأول : مدخل الى دراسة الطفولة ؛ عرض فيه النمو : معناه مبادؤه والعوامل المؤثرة فيه ، وعلم نفس الطفولة تعريفه ومناهجه والعوامل التي أعاقت ظهوره وتلك العوامل التي ساعدت في بروزه كفرع مستقل من فروع علم النفس العام .

الفصل الثاني : تناول ما قبل الإنجاب من حيث : الإعداد للإنجاب ضروراته ومعوقاته ، ثم تناول مرحلة الحمل وما يحدث فيها من تطور ، وما يمكن أن يتعرض له الجنين من أخطار ، كما تناول بعض الظواهر النادرة والناشئة عن أخطاء وراثية أو خِلْقيَّة وانتهى الفصل ببيان لحقوق كل من الأم الحامل وجنينها .

الفصل الثالث : تناول مرحلة الرضاعة بيولوجياً وسلوكيا ومعرفيًا وانفعالياً ، كما تناول قدرة الرضيع على التعلم وتطور لغته وانتهى الفصل بمجموعة من التطبيقات التربوية .

الفصل الرابع : خصص لمرحلة ما قبل المدرسة ، حيث تركز البحث فيه على المهارات الحركية التي يتوقع من الطفل اكتسابها ، وعلى أنشطة الطفل المعرفية سواء من حيث الوحدات المعرفية او العمليات المعرفية ، وعلى المعوقات التي تحول دون التفكير المنطقي لدى الطفل ، كما تناول الفصل الكفاية اللغوية التي يمكن لطفل هذه المرحلة ان يحققها ، وركز على التنشئة الاجتماعية مثل السلوك والتنميط الجنسي ، السلوك الاخلاقي ، اللعب ، والرسم .

وتعرض هذا الفصل الى النمو النفسي للطفل من خلال تناوله لادراك الذات ، الاستقلالية والمبادأة و الايثار ، إضافة الى ذلك أهتم هذا الفصل بالمشكلات الانفعالية التي قد يتعرض لها بعض أطفال هذه المرحلة ، وطرق التعامل مع هذه المشكلات وكيفية رعاية الطفل .

الفصل الخامس : تناول مرحلة المدرسة الابتدائية من خلال دراسة التطور المعرفي لطفل المدرسة الابتدائية وكيفية انتقاله من المحسوسات الى المجردات ومن الانتباه والادراك الى حل المشكلة . وتطور قدراته العقلية العامة ووعيه بجسمه ووعيه بذاته ، ثم دراسة كفاية التواصل وتطور الحكم الأخلاقي .وقد ركز هذا الفصل على الأدوار التنشيئية للأسرة والمدرسة والرفاق في هذه المرحلة العمرية ، كما تناول هذا الفصل أهم مشكلات أطفال المدرسة الإبتدائية .

وتسهيلاً على القارئ لجني ثمار كل فصل من فصول هذا الكتاب خاصة في مجال المعارف والمعلومات . فقد حرصت على وضع خلاصة لكل فصل وتعريفاً مختصراً لأهم المصطلحات العلمية الواردة فيه . إضافة الى ذلك وتشجيعاً للبحث العلمي خاصة لطلبة الدراسات العليا في مجال الطفولة ، فقد وضعت مقترحات بحثية في نهاية الفصول الثالث والرابع والخامس . يمكن لهذه المقترحات ان تطور وتقوي معارفنا عن الطفل العربي .

وفي نهاية هذا الكتاب سيجد القارئ فهرسين الأول فهرس للأعلام والثاني فهرس للمصطلحات العلمية لعل في ذلك بعض الفائدة والتسهيل للحصول على المعلومة التي يريدها .أخيراً آمل ان يكون هذا الكتاب قد حقق بعض الفائدة وقدم خدمة لكل من له علاقة بالاطفال أبا أو أماً ، مدِّرساً و مدرِّسة ، مرشداً او طالباً في مجالات دراسة الطفولة .

والله الموفق

المؤلف

مقدمة الطبعة الثانية

لقد مضى نحو خمس سنوات على صدور الطبعة الأولى من هذا الكتاب . خلال هذه السنوات قيّم من طرف الجامعة الأردنية وأجيز ككتاب تدريسي ، وكان من بين مراجع طلبة كلية العلوم التربوية لمواد علم نفس الطفولة وعلم نفس النمو وعلم النفس التربوي . كما ظل واحداً من المراجع المتداولة لدى طلبة الدراسات العليا في برنامج ماجستير علم النفس التربوي تخصص طفولة .

لذا أتيحت للمؤلف فرصة ثمينة لتطوير هذا الكتاب وتوضيح خطه المعرفي وتصحيح ما تناثر في صفحاته من أخطاء مطبعية كثيرة مستفيداً من ملاحظة بعض النابهين من طلبته في الدراسات العليا .

بداية ، أدخلت التعديلات المناسبة التي تجعل من هذا الكتاب كتاباً في علم نفس الطفل من حيث موضوع التناول ونقاط التركيز . فكان سلوك الطفل وأنشطته المعرفية من استراتيجيات وعمليات ، ومهاراته : الانفعالية والحركية واللغوية والاجتماعية ، ومعاييره الأخلاقية هي نقاط التركيز في هذا الكتاب ، ورغبة من المؤلف في الإحاطة بهذه النقاط والتعمق فيها تناول ما يمكن أن يتناول منها لدى الرضيع وطفل ما قبل المدرسة وطفل المدرسة الابتدائية .

وقد حرصت أن يتفهم القارئ المتخصص الظاهرة النفسية لدى الأطفال في تطورها من جهة وفي تمايزها للمرحلة النمائية الفرعية الواحدة من مراحل الطفولة . معتمداً في ذلك على إطار نظري شمولي وعلى نتائج الدراسات الميدانية الحديثة ذات العلاقة ، بما يمكن الدارس من التعرف على دوال الظاهرة وتفسيرها والكيفية التي تنمى وتجود بها .

لقد ظل الإطار الشكلي العام للكتاب هو هو من حيث أنه يحتوي على خمسة فصول . الفصل الأول ظل مدخلاً إلى دراسة الطفولة وبالمثل الفصل الثاني الذي خصص إلى ما قبل الإنجاب حقائق وضرورات . أما الفصول الثالث والرابع والخامس فقد خصصت للأطفال الرضع . فأطفال ما قبل المدرسة وأطفال المدرسة الابتدائية على الترتيب .

الفصل الثالث تناول الرضيع من مدخلات أربعة هي المدخل البيولوجي والسلوكي والمعرفي والدينامي النفسي . كما تناول الأشكال اللغوية وأهم المشكلات الانفعالية التي يتعرض لها بعض الأطفال الرضع ، وكذلك أهم التطبيقات التربوية المبنية على ما ورد في هذا الفصل من معارف .

الفصل الرابع دار حول المهارات المعرفية واللغوية والاجتماعية والانفعالية لطفل ما قبل المدرسة . وكذلك المشكلات الانفعالية المتوقع ظهورها لدى بعض أطفال ما قبل المدرسة ، واختتم هذا الفصل بفقرة عن الرعاية المطلوبة لهؤلاء الأطفال .

الفصل الخامس تناول الاداء المعرفي وكفاية التواصل ومعايير الحكم الخلقي والفريق ، والفروق الفردية ، والمشكلات لدى أطفال المدرسة الابتدائية ودور كل من الأسرة والمدرسة في عملية التنشئة الاجتماعية لهؤلاء الأطفال .

واختتم الكتاب فهارس لأهم المصطلحات العلمية والأعلام الواردة فيه وفهرس لكل من الاشكال والجداول .

ويحدونا الأمل في المزيد من الجديد والتجويد لهذا الكتاب في الطبعة التالية ، راجياً أن أتلقى ملاحظات زملائي وطلبتي وطلبة الجامعات العربية الذين يقع بين أيديهم هذا الكتاب مما يساهم في تطوير هذا المؤلف مستقلاً بعون الله .

المؤلف

الفصل الاول

مدخل إلى دراسة الطفل

1- النمو .

2- علم نفس الطفولة .

3- مناهج البحث .

4- العوامل المعيقة والعوامل المشجعة لظهور علم نفس الطفولة .

5- أهمية علم نفس الطفولة .

الفصل الأول

مدخل إلى دراسة الطفل

يهدف هذا المؤلف إلى دراسة الطفولة من وجهة نظر نفسية ، باعتبارها مرحلة من مراحل نمو الكائن الإنساني التي تمتد منذ لحظة الاخصاب وإلى الوفاة .

ويندرج تحت هذا الهدف العام أهداف فرعية تتمثل في :

-التعرف على التغيرات التي تطرأ على نمو الطفل جسماً ونفساً وعقلاً ولغة واجتماعاً وأخلاقاً سواء من حيث نوعية هذه التغيرات او العوامل التي تتفاعل معاً لاحداثها .

- الكيفية التي توظف فيها هذه المعارف من أجل تفسير ظواهر نمو الطفل وضبطها والتنبؤ بها .

-كيفية بناء برامج توجيهية تهم كل من له علاقة بالطفل لتساعده على تنمية هذا الطفل وتحقيق الحد الأقصى من امكانياته .

وعليه ارتأى المؤلف أن يقدم لهذه الدراسة بالإجابة على الأسئلة التالية :

ماهو النمو ؟ وما هي مبادئه ؟ وما هي العوامل المؤثرة فيه ؟ ما هو على نفس الطفولة؟وما هي مناهجه التي يستخدمها في تناول ظواهر نمو الطفل ؟ وما هي العوامل التي أعاقت ظهوره؟ ما هي العوامل التي شجعت على ظهوره؟ وما هي أهميته في دراسة الطفولة والتعامل الفاعل مع الطفل؟

(1) النمو *Development*

(1:1) معنى النمو:

أيا كان المنهج الذي يتبعه الباحث في علم نفس الطفولة ، يظل نمو الطفل من حيث خصائصه وحاجاته وما يمر به من توقفات أو تسارع في هذه المرحلة العمرية هو مجال الدراسات في هذا العلم . لذا لزم أن نضع تعريفاً للنمو يكون عوناً لنا في التعرف على مسار نمو الطفل .

فالنمو في أبسط مظاهره : زيادة كمية في الطول والوزن والحجم وتبدل نسب أبعاد الجسم . فالطفل يولد بمعدل طولي مقداره 50 سم ، وما دام ينمو فمن المفروض أن تطرأ زيادة تدريجية على هذا الطول ، ويولد بمعدل وزني مقداره 3.5كغم ، وما دام ينمو فمن المفروض أن تطرأ زيادة تدريجية على هذا الوزن وهكذا .

والنمو تغير إيجابي أو تطور نوعي في السلوك والعمليات المعرفية والعمليات الانفعالية . فما دام النمو مستمراً فالطفل ينتقل من حركة الذراع الكلية إلى حركة الأصابع وحدها ،ومن الأصوات الى الحروف إلى الكلمات ، ومن الزحف إلى الحبو إلى الوقوف الى المشي ، ومن العمليات الحسية الحركية الى صنع الرمز إلى العمليات الفكرية العيانية الى العمليات الفكرية المجردة . هذه النقلة من حالة إلى حالة تحمل التطور او التغير النوعي ، وهي دليل نمو ، إن هذا التغير النوعي غرضي أو قصدي بمعنى أن له هدف يتمثل في إيصال الفرد إلى القدرة على التكيف Adaptation أي القدرة على مسايرة الظروف الموضوعية وأحياناً القدرة على تغييرها .

والنمو عملية بمعنى أن له خاصيات الاستمرارية والتنظيم والتماسك ، السابق منه يؤثر حتماً في اللاحق وينبني عليه ، ويؤثر فيه مجموعة من العوامل أو المتغيرات فهو ظاهرة معقدة تصعب دراستها .

والنمو بهذا الاعتبار له خاصية التدرجية بمعنى أنه يتم عبر مراحل Stages واضحة ذات خصائص محددة .[1]

1-William D.Halsey & Emanuel Friedman, Merit Students Encyclopedia. Macmillan educational corporation, New York, Vol. 16, 1980, P. 441.

إذن الزيادة الكمية والتطور النوعي عبر الزمان دوال النمو السليم ، وعليه إذا ما فهمنا النمو بهذه الشمولية يصير بالإمكان الأداءات التالية :

أ- الإجابة على اسئلة الأمهات من مثل : متى يمشي إبني؟ متى يتكلم ؟ متى يضبط عمليات الإخراج؟ متى يستطيع الإمساك بالقلم بشكل سليم؟ متى يتقن القراءة ؟ متى يتعلم عملية الضرب؟ . .الخ

ب- الرد على شكاوي بعض الأمهات من مثل : أنا عاجزة عن فطم إبني ، إبني متعلق بي أكثر مما يجب ، إبني لم ينظف بعد ، أبني يصر على لبس ملابس اخته ، إبني عنيد ، أبني يرفض الذهاب إلى المدرسة ، إبني يرفض أن يلعب الآخرون ، بألعابه ، إبني يلعب وحده . . .الخ .

جـ- استكشاف ما إذا كان النمو سليماً أم متعثراً وفي أي مجال وماذا على الأم أن تفعل ، فالطفل الذي لا يزداد طولاً ولا وزناً رغم تقدمه في العمر الزمني يعني توقفاً في النمو على الأم أن تستشير طبيباً ، والطفل الذي يظل دون حراك رغم بلوغه الشهر الخامس من العمر هو طفل غير عادي ، والطفل الذي لا يتكلم حتى بعد السنة الأولى هو طفل غير عادي . .الخ .

(2:1) مبادئ النمو *Principles of Development*

في ضوء الدراسات العديدة لظاهرة النمو الإنساني ، وتقنينا لما ورد في تعريف النمو ، وصل الباحثون إلى مجموعة من المبادئ المفسرة لبعض ظواهر النمو ، ومن هذه المبادئ نورد التالي :

النمو يتبع نمطاً Pattern محدداً يمكن التنبؤ به .

فالطفل يصرخ ثم يصدر أصواتاً ، فحروفاً ، فمقاطع فكلمات . والطفل يزحف ، فيحبو فيقف فيمشي فيجري ، الطفل ينمو طولياً إلى أعلى ، الطفل يحرك ذراعه ثم يحرك أصابعه ، وهكذا .

هناك ارتباط بين جوانب النمو المختلفة

فالطفل وهو ينمو إنما ينمو جسمياً ونفسياً وعقلياً واجتماعياً ولغوياً وأخلاقياً . هذه الجوانب مترابطة ، فما يحدث في جانب ستنعكس آثاره على الجانب الآخر سلباً أو إيجاباً ، فقد قيل العقل السليم في الجسم السليم .

النمو يسير من الاستجابات العامة إلى الاستجابات الخاصة .

يظهر ذلك بوضوح في استجابات الطفل الحركية ، فهو قادر على أن يحرك جسمه كله أولاً قبل أن يحرك أطرافه وحدها وقبل أن يحرك أصابعه وحدها .

كما يظهر ذلك أيضاً في تطور الاستجابات الانفعالية . فهو يحتج بالصراخ أولاً . يلي ذلك الاحتجاج بالكلام ، إنه ينفعل بكل جسمه أولاً قبل أن يعبر عن هذا الانفعال بنظرات عينيه أو حركة شفتيه أو اشاحة الوجه . .الخ .

*** لكل مرحلة من مراحل النمو سماتها الخاصة بها .**

فمرحلة الرضاعة مثلاً لها سماتها المغايرة لمرحلة ما قبل المدرسة أو مرحلة المدرسة الابتدائية . يكفي أن تراقب رضيعاً أو طفلاً في الروضة لترى الفرق الواضح بينهما ، ان سمات المرحلة تكون أكثر وضوحاً في منتصف المرحلة ذلك أن المراحل تتداخل بحيث لا يختلف آخر مرحلة عن بداية المرحلة التي تلي ، ولا يتضح الاختلاف الا في وسط المرحلة التي تلي .

*** الفروق الفردية تزداد من مرحلة نمو إلى التي تليها .**

للتأكد من هذا المبدأ انظر إلى مجموعة أطفال حديثي الولادة تجد أنك لا تكاد تميز فروقاً بينهم ، فأجسامهم كلهم مائلة للحمرة ، عيونهم مغمضة ، يبكون أو مستغرقون في النوم . في حين انظر الى مجموعة أطفال في المدرسة او في الروضة لتجد أن الفروق بينهم واضحة تماماً في الطول والوزن والحجم والمهارات السلوكية والعقلية .

*** يسير النمو وفق معدلات مختلفة**

ففي المرحلة الواحدة قد يتسارع النمو الجسمي قياساً بالنمو النفسي . وقد يكون النمو الاجتماعي أسرع من النمو الأخلاقي وهكذا . أما بين المراحل فالنمو العقلي الذي كان بطيئا

في مرحلة الرضاعة يزداد تسارعاً في مرحلة ما قبل المدرسة ، والنمو الجسمي الذي سار بسرعة مذهلة إبان الحمل يتباطأ نسبياً في مرحلة الرضاعة وهكذا .

*** النمو نتيجة لعاملي الوراثة والبيئة .**

بمعنى أن العوامل الوراثية والعوامل البيئية ترسمان مسار النمو من حيث أن الوراثة تعطي الاستعداد ، وتحدد السقف الأقصى للنمو ، والبيئة تعمل على تحويل هذا الاستعداد ليصير واقعاً .

*** النمو عملية مستمرة .**

بمعنى أن النمو لا يتوقف كظاهرة كلية حتى ولو طرأ توقف في بعض جوانبه عند سن معينة . فقد تتوقف الزيادة في الطول أو في الوزن أو في الحجم ولكن التطور النوعي يظل مستمراً حتى نهاية العمر .

*** النمو نتيجة لعمليتي النضج والتعلم .**

النضج Maturation الجسمي كظاهرة مادية من ظواهر النمو ، فالطفل وهو ينمو عبر الزمان تنضج حواسه ، وينضج دماغه وأجهزته الداخلية ، والعضلات الكبيرة والصغيرة . .الخ فإذا ما نضج جزء من بنائه الجسمي يفترض أن يصبح قادراً على تعلم أداء وظيفة هذا الجزء ، فنضج حاسة البصر مثلاً يجعله أقدر على تعلم الكتابة على السطر ، والتمييز بين أشكال الحروف والقراءة ، ونضج حاسة السمع يجعله أقدر على تعلم التمييز بين الأصوات ، وتعلم الموسيقى وهكذا الأمر بالنسبة للحواس الأخرى ، وإن نضج العظام يجعله قادراً على تعلم الوقوف والمشي والجري والقفز . . الخ

فالتعلم باعتباره تغير في السلوك دالة من دوال النمو ، وبه يتطور سلوك الطفل وعملياته العقلية ، أي به ينمو الطفل .

*** التكامل في النمو .**

بمعنى أن النمو يحقق أهدافه القصوى والمتمثلة في الوصول إلى التكيف الايجابي مع الظروف المحيطة الطبيعية منها والاجتماعية والثقافية والاقتصادية وحتى الروحية ، والتكيف

الايجابي يعني -كما ذكرنا سابقاً- أن الفرد قادر على تغيير الظروف أحياناً ومسايرتها أحياناً أخرى(2)

(3:1) العوامل المؤثرة في النمو

يمكن تصنيف هذه العوامل إلى ثلاث مجموعات : عوامل وراثية ، عوامل بيولوجية وعوامل بيئية ، وفيما يلي عرض كل مجموعة على حدة .

(1:3:1) العوامل الوراثية:

تلعب العوامل الوراثية دوراً رئيساً في نمو الفرد المستقبلي ، وقد كشفت دراسات علم الوراثة والهندسة الوراثية عن بعض هذه الأدوار ، وما زال أمام هذين العلمين الكثير لاستكشافه ، ويمكن الإشارة إلى بعض أدوار الوراثة التالية .

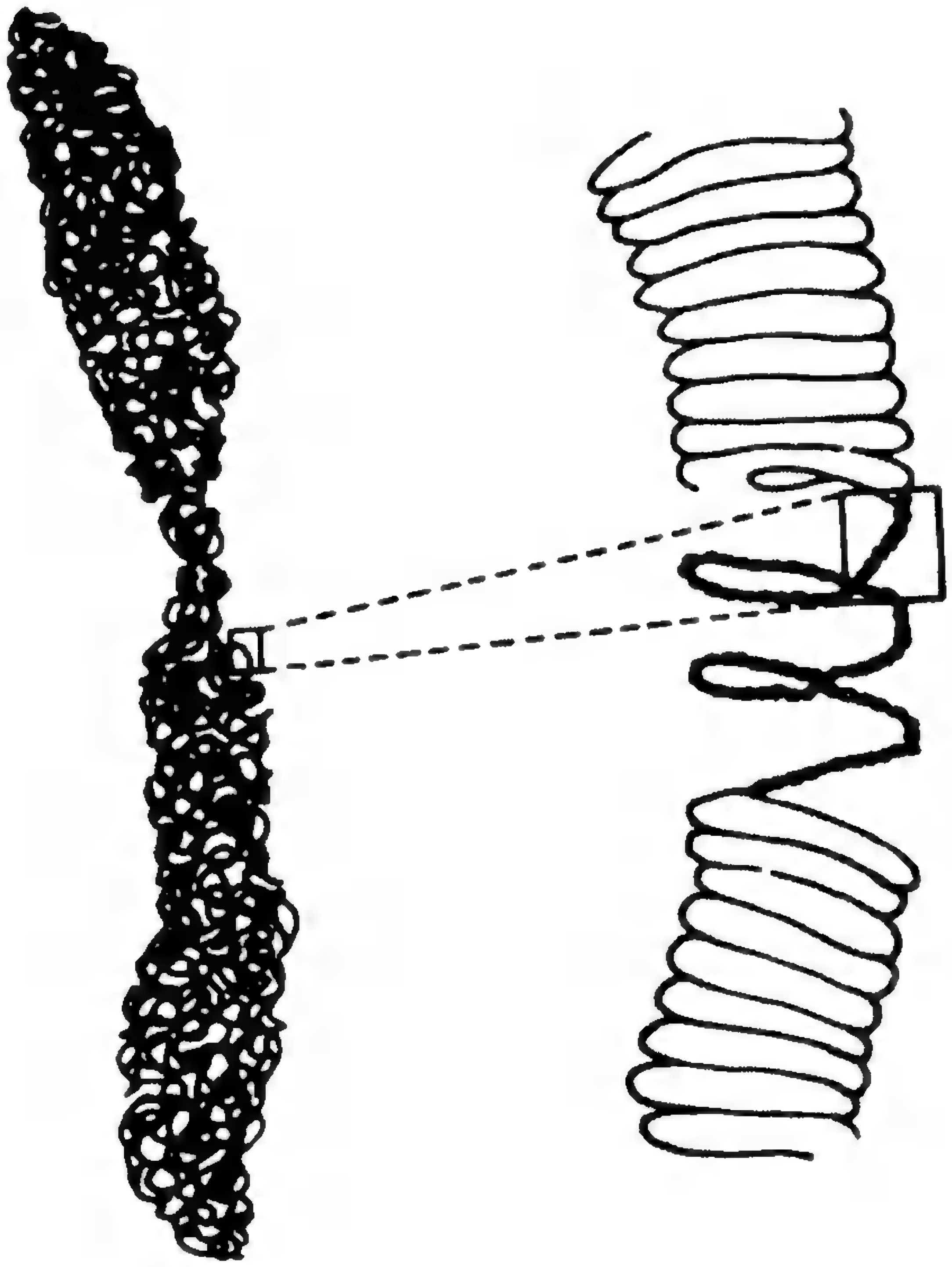
(1:1:3:1) وراثة الخصائص البنائية:

الوراثة : هي انتقال الخصائص من الآباء الى الأبناء ، وما دامت كذلك فهي تؤكد على أن الأبناء يكونون من نوع الآباء ، ويمتلكون السمات الرئيسة للنوع وفي نفس الوقت كل فرد يختلف عن الآخرين مما يجعله متميزاً عنهم .

بالنسبة للكائنات الانسانية توجد آلاف الصفات الوراثية ، هذه الصفات تحدد تقريباً كل شيء عن الشخص بدءً بلون عينيه وشعره إلى استعداده للإصابة ببعض الأمراض . بعض هذه الصفات تحددها الوراثة وحدها والبعض الآخر تساهم البيئة في تحديدها . هذه الخصائص تنقلها الجينات Genes الحاملة للشيفرة الوراثيةDeoxyribonucleic Acid. (DNA) وهو عبارة عن جزيء يتكون من أربعة أنواع من الجزيئات الفرعية Submolecules تسمى القواعد Bases . كل جين يحتوي على آلاف من هذه القواعد ، وطبيعة هذا الجين تعتمد على الشكل الذي تنتظم فيه هذه القواعد .هذه الجينات تحمل على الكروموزومات (الصبغيات) Chromosomes التي تشبه الخيوط الرفيعة تتجمع في نواة الخلية وفي العادة

2-بدر عمر العمر ، المتعلم في علم النفس التربوي ، كويت تايمز 1990 ص 43-49 .

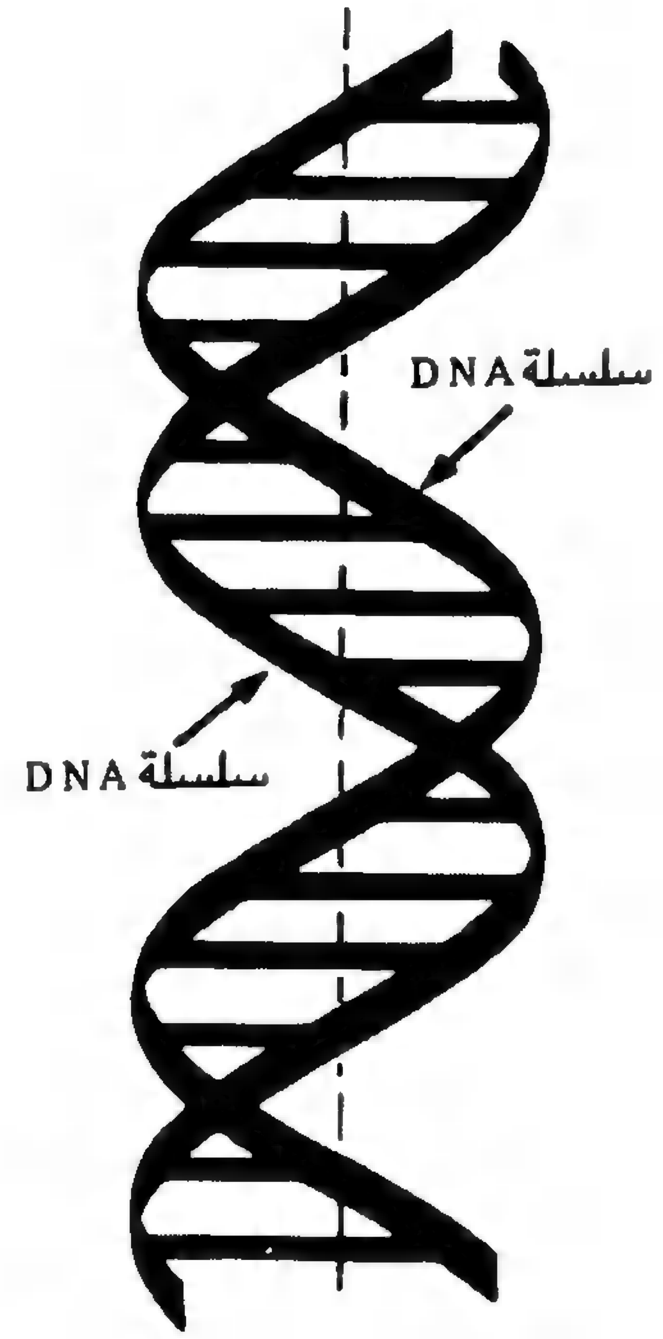
ما تكون متحدة أزواجاً أزواجاً . وفي حالة الكائن الإنساني فإن الخلية تحتوي على 23 زوجاً من الكروموزومات . وكل زوج يحتوي على نفس العدد من الجينات .[3]



الشكل رقم (1: 1)

الجينات والكروموزمات

3- William D. Halesy and Emanuel Friedman, op. cit. Vol. 8. p. 543.



الشكل رقم (1 :2)

الشيفرة الوراثية (DNA)

لقد بدأت الدراسات العلمية للوراثة على يد جريجور مندل (1866) . G. Mendel بتجارب على نبات البازيلا ، اكتشف من خلالها مجموعة من القوانين منها :

قانون الصفات السائدة والصفات المتنحية (Dominant & Recessive) عندما يرث أحدهم من أبيه سمة الطول ومن أمه سمة القصر فتظهر في أولاده صفة الطول فقط وتختفي صفة القصر . وقانون العزل (Segregation) (الجين الحامل لصفة القصر في المثال السابق اختفى فقط في الجيل الأول ولم ينقرض ولذا من المحتمل أن يظهر في الأجيال القادمة) . وقانون التشكيل أو التنسيق المستقل (Independant assortment) الصفة تورث مستقلة عن الصفات الأخرى وقد تأكدت قوانين مندل عام 1900 على يد كل من كارل كورينز

Correns في المانيا وهوجودوفري Hugo de vries في هولندا ، وإرخ تشيرماك سيسنج . Erich Tschermak-Seysenegg

وقد كشفت الدراسات التالية عن جوانب أخرى لم يلاحظها مندل مثل غياب الصفة السائدة ،حيث يرث الفرد صفتين لهما نفس القوة ، فتظهر لدى أولاده صفة مختلفة عن كلا الصفتين الأوليين . وهناك صفات من الصعب تمييزها مثل لون البشرة ، مثل هذه الصفات يحددها أكثر من جنين لا كما كان مندل يتصور أن الصفة يحددها زوج من الجينات فقط ، فلون البشرة يعتقد أن أربعة جينات على الأقل تشارك في تحديده . وكذلك ترابط الصفات التي كشف عنه عالم الحيوان الأمريكي مورغان Morgan ، حوالي عام 1915 ، هذا الترابط الناتج عن وجود جينين حاملين للصفتين على كروموزوم واحد [4] .

وقد اثبتت الدراسات التي أجريت على الحيوانات مثل النحل والدروسوفلا والفئران أن التركيب الوراثي والبيئة يحكمان السلوك . وأن فهم الأسس الكيماوية الحيوية لفعل الجين سوف يؤدي إلى فهم الأشكال المظهرية السلوكية . كما يؤثر طرازان رئيسان من التغيرات الكروموزومية على السلوك هما : الانقلابات حيث تكون بعض الجينات على الكروموزوم في نظام عكسي بالمقارنة بالحالة العادية ، وتغير الأعداد الكروموزومية حيث توجد كروموزومات زائدة أو ناقصة[5] .

(2،1،3،1) وراثة الجنس:

أثبتت الدراسات أن هناك زوجاً واحداً من الكروموزومات تحمل أزواجاً من الجينات غير المتطابقة بخلاف الازواج الاثنين والعشرين الأخرى . ويعرف هذا الزوج باسم الكروموزوم الجنسي وهو مسؤول عن جنس الكائن الحي والفروق بين الذكور والاناث . فالذكر يتكون من XY في حين أن الأنثى تتكون من XX . الكروموزوم من نوع X تعطيه البويضة بينما الذكر يعطي النوعين Y,X . وقد وجد أن الكروموزوم X يحتوي على جينات ليس لها نظائر على الكروموزوم Y . فالسمات التي تحددها هذه الجينات تعرف باسم السمات المرتبطة

4- Ibid Vol. 8, p., 544.

5- ارماني لي ، بارسونز بيتر ، وراثة وتطور السلوك ، دار مكجروهل للنشر نيويورك ، ترجمة أحمد شوقي حسن وآخرون ، 1983 .

بالجنس Sex-Linked Traits مثل : عمى اللونين الأحمر والأخضر ، والهيموفيليا ، وبعض أنواع السرطان .

وقد كشفت دراسات مولر Muller عام 1927 عن حدوث طفرات لدى ذباب الفاكهة لدى تعرضها لاشعة X والطفرة تنتج عن تحولات طارئة على الكروموزومات أو على الجينات ينتج عنها مواليد جديدة مختلفة إختلافاً أساسياً عن الوالدين . ويمكن تسريع حدوث الطفرة بتعريض الخلايا لأشعة X أو أي مواد مشعة أخرى أو درجات حرارة عالية .

ومن الأمثلة على نتائج الطفرات الوراثية الطفل المنغولي (47) كروموزوم ، ظاهرة تيرنر (XO) وظاهرة كلاينفلتر (XXY أو XYY) .

(1 :3 :1 :3) الوراثة تحدد السقف الأقصى للسمة والبيئة هي التي تقرر المدى الذي سيتحقق من هذه السمة . مثال : طفل يرث من والده سمة الطول ، ولكن هذه السمة لن تتحقق في حدها الأقصى عند البلوغ ما لم يحصل الطفل على المقدار الكافي من الغذاء ، ومثل ذلك سمة الذكاء . وهذا يشير إلى التفاعل بين الوراثة والبيئة لإحداث النمو . ولم يتوصل العلماء إلى إتفاق على أي من هذين العاملين هو الأهم في ظاهرة النمو .

(1 :3 :1 :4) تفيد نتائج أبحاث الهندسة الوراثية أن التحكم في جنس المولود من خلال التحكم في الكروموزمات الجنسية صار ممكناً . والبحوث الآن جارية لاحداث تعديلات في الجين نفسه وذلك بهدف مكافحة بعض الأمراض الوراثية والخصائص الوراثية الضعيفة . ويشير علماء هندسة الوراثة إلى طريقتين للتحكم في الجينات ، الأولى الانتخاب الطبيعي والثانية الانتخاب الاصطناعي Natural & Artificial Selection ، الأولى من خلال اختيار الأفراد ذوي الصفات المرغوب فيها ليتزاوجوا فيما بينهم . والثانية باستخدام بعض المعالجات الكيماوية والإشعاعية . بإدخال جينات جديدة للخلية تحل محل الجين غير المرغوب فيه وهو ما يعرف باسم النقل أو التحويل Transformation ، ففي الأعوام 1977 ، 1978 ، و1979 نجح العلماء في انتاج الجينات المسؤولة عن هرمونات النمو ، وهرمون الانسولين بواسطة ما عرف باسم التزاوج الجيني Gene-Splicing ، وإذا كان توجه أبحاث هندسة الوراثة نحو القضاء على بعض الأمراض ، فإن الآمال ما زالت معقودة على الوصول إلى القضاء

على الجينات حاملة الصفات الضعيفة والإبقاء على تلك الحاملة للصفات القوية لانتاج ما تصوره الخيال العلمي بعنوان السوبرمان .[6]

خلاصة القول إن العوامل الوراثية تحدد للكائن الانساني خصائصه البنائية ونوعية هذه الخصائص بحيث يتشارك مع أفراد نوعه ويتمايز عنهم في آن واحد . كما انها تحدد السقف الأقصى الذي يمكن لهذه الخصائص أن تصل إليه . بينما تعمل العوامل البيئية على تنمية هذه الخصائص في حدود هذا السقف ، كما أن الوراثة مسؤولة عن جنس الكائن الحي وما يمكن أن يصاب به من أمراض معينة تعرف باسم الأمراض الوراثية ، وإذا كانت هذه العوامل تتدخل وبشكل مباشر بالخصائص البنائية فإنها ولا شك تتدخل في خصائص الكائن الحي الوظيفية بشكل غير مباشر . وحيث أن تكنولوجيا العصر قد ملكت من الأجهزة والأدوات والخبرة التي مكنتها من رؤية الكروموزومات ومعرفة ميكانزماتها ، والتعرف على خصائص الجينات وكيفية تحويلها . فقد صار بالإمكان ضبط بعض مظاهر النمو والتنبؤ بما قد يواجهه النمو من إعاقات ، وسيبقى المجال مفتوحاً لعلماء الوراثة والهندسة الوراثية للكشف عن المزيد من شيفرة الحياة الانسانية .

(2،3،1) العوامل البيولوجية:

يقصد بالعوامل البيولوجية وظائف الأجهزة الجسمية ونضجها ويهمنا أن نتناول جهازين على درجة كبيرة جداً من الأهمية في مجال النمو هما : الجهاز الغدي والجهاز العصبي . الذين ينظمان عمل الجسم كله .

(1،2،3،1) الجهاز الغدي: Endocrine System

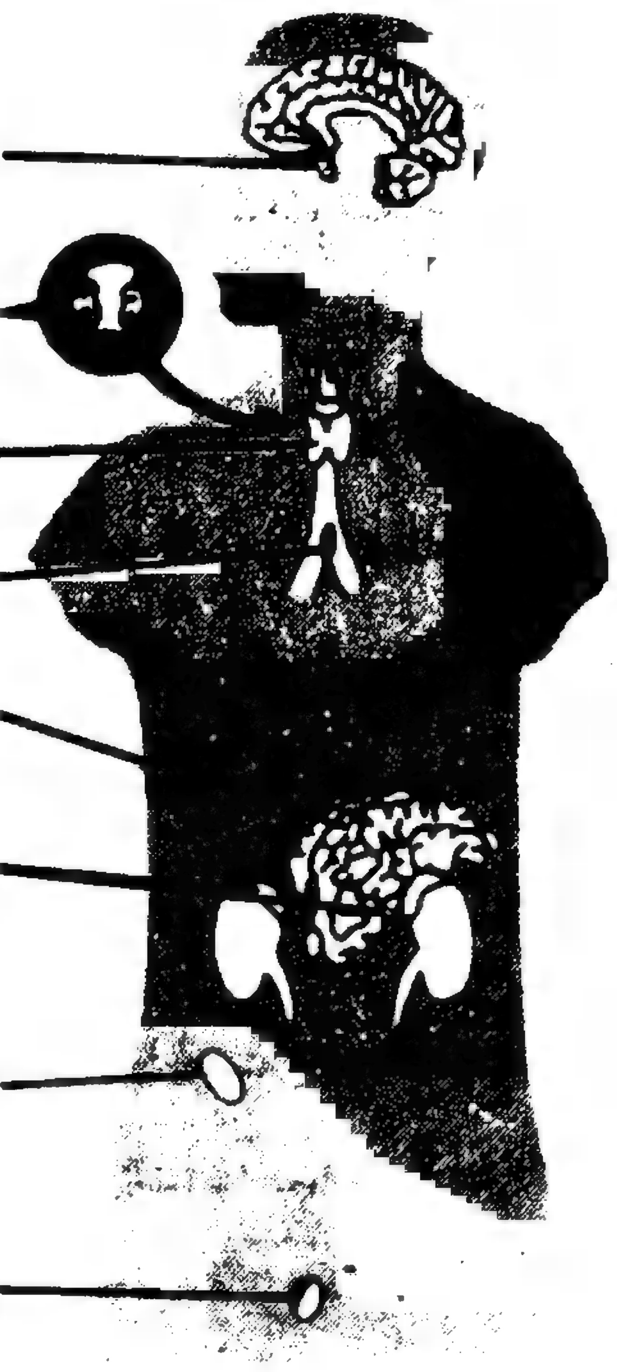
هذا الجهاز يختص أساساً بوظائف التمثيل الغذائي المختلفة للجسم ، فيضبط معدلات التفاعلات الكيمائية في الخلايا وتناول المواد خلال الأغشية الخلوية وغير ذلك من جوانب التمثيل الغذائي الخلوي .[7]

يتكون هذا الجهاز من عدد من الغدد هي : الغدة النخامية Pitutary Gland تقع عند قاعدة المخ في الجزء الخلفي من موقع امتداده حيث يلتقي بالحبل الشوكي ، الغدة الدرقية

6- William D. Halesy & Emanuel Friedman op. cit. Vol.8 p 543.

7- عزت سيد اسماعيل ، علم النفس الفسيولوجي ، وكالة المطبوعات ، الكويت ، 1982 .ص 348 .

Thyroid Gland وتقع في العنق من الأمام ويتصل بها أربع غدد تسمى جارات الدرقية تقع خلفها ، الغدة الكظرية Adrenal Gland وتعتلي قمة الكليتين كغطاء رقيق محكم ، البنكرياس Pancreas ، والمبايض أسفل بطن الأنثى والخصيتان وتقعان في كيس الصفن عند الذكور[٨] .



الشكل رقم (1 :3)

الجهاز الغدي

وكل غدة من غدد هذا الجهاز تفرز هرمونات معينة ، والهرمون مادة كيماوية تفرز في سوائل الجسم ومنها هرمونات موضعية Local تمارس تأثيرها في نفس الموضع الذي افرزت فيه أو بالقرب منه . ومنها هرمونات عامةGeneral تنتقل في كل مكان من الجسم .

٨- حامد عبد العزيز الفقي ، دراسات في سيكولوجية النمو ، دار القلم ، الكويت ، 1983 .ص 60 .

إن الدراسات في ميدان الغدد الصماء ما زالت حديثة نسبياً ، وفي حدود ما كشفت عنه هذه الدراسات يمكن الإشارة إلى أن الهرمونات هذه لها تأثيرها على كل أو معظم خلايا الجسم مثل هرمون النمو الّذي تفرزه الغدة النخامية . وما أن يفرغ الهرمون من إنجاز وظيفته الفسيولوجية حتى يبدأ معدل افرازه في التناقص ويحدث ذلك عن طريق تغذية راجعة سالبة .

ومن الظواهر الهامة في جسم الإنسان أنه عندما يعمل أحد الهرمونات في اتجاه معين فإنه يوجد هرمون آخر يمارس وظائفه في الاتجاه المضاد بهدف احداث نوع من التوازن الدقيق في هذا الاتجاه أو ذاك مثال ذلك : هرمون الانسولين الذي تفرزه جزر لانجرهانز في البنكرياس مضاد في وظيفته لهرمون جلوكاجون الذي تفرزه نفس الغدة .

وتفيد الدراسات الاكلينكية أن استئصال الغدة الجنسية للذكر قبل البلوغ يمنع نمو الخصائص الجنسية الثانوية مثل تغير الصوت ، نمو الشعر في مناطق معينة من الجسم . وأن استئصال الغدة الدرقية يؤدي الى مرض المكسيديما . كما ثبت أنه بالامكان تعويض الغدة المستأصلة إما بزراعة انسجة الغدة أو تعاطي خلاصاتها .كما تم عزل وتحديد طبيعة المركبات الهرمونية ، وميكانزم ضبطها ، وأعراض ومظاهر زيادة أو نقص الإفرازات الهرمونية مما مكن العلماء من التعرف على موضع هذه الهرمونات وطبيعة تأثيرها .

إن دور الغدد الصماء في سواء أو عدم سواء النمو دور جوهري جداً . فالنمو يعتمد على بناء البروتينات Anabolism الذي يتضمن الاحتفاظ بالنيتروجين في الجسم . بناء البروتينات يتم بتأثير كل من هرمون النمو وهرمون الغدة الدرقية والانسولين وهرمونات الاندروجين من لحاء الغدة الادرينالية والخصيتين فالهرمونات الحافزة للغدة التناسلية تنظم نمو وتمايز الغدد الجنسية . والهرمونات الجنسية تضبط بدورها نمو الاعضاء المساندة لعملية التناسل . وهرمونات مقدم الغدة النخامية تمارس تأثيراً آخر على نمو وافراز هرمونات الغدة الدرقية ، كما تمارس تأثيرها من خلال الهرمون الحافز للحاء الغدة الادرينالية ، وتعمل جارات الغدة الدرقية على تكامل الجهاز الهيكلي وتؤثر على نموه[9] .

9- عزت سيد اسماعيل ، مرجع سابق ص 377 .

ولقد أمكن عزل هرمونين من الدم القادم من الخصيتين هما الاندروستيرون والتستوستيرون وهما من افراز خلايا ليدج التخللية Interstitial cells of leydig . وهذه الخلايا تكون كثيرة لدى الطفل حديث الولادة ولدى الذكر الراشد ولكنها قليلة لدى الطفل ، وبالتالي تفرز هذه الخلايا في هاتين المرحلتين كمية كبيرة من التستوستيرون ، هذا الهرمون مسؤول عن الخصائص المميزة لجسم الذكر . ويعمل على نمو الجهاز العضلي . ونمو العظام ، أما هرمون الاستروجين (هرمون الأنوثة) فله تأثير واضح على نمو الاعضاء التناسلية للمرأة وعلى اختزان الدهون في الثديين ، ويعمل على زيادة معدل سرعة نمو الهيكل العظمي ، وزيادة عرض الحوض ، والاحتفاظ بالكالسيوم والفوسفات بدرجة كبيرة ، وزيادة البروتين الكلي للجسم .

ويمكن الاشارة الى مثال ثالث من وظائف الجهاز الغدي وهي وظائف لحاء الغدة الادرينالية (الفوق كلوية) حيث تعمل على تنبيه إعادة امتصاص الصوديوم في الدم ، وكف إعادة امتصاص البوتاسيوم كما تنظم التمثيل الغذائي العام للمواد الكربوهيدراتية والبروتينية والدهون . كما وتعمل على مساعدة الجسم في مواجهة الظروف البيئية الطارئة بدرجة أعلى من الكفاية ، من ناحية أخرى فإن النقص في افرازات لحاء هذه الغدة يؤدي إلى مرض أديسون في حين أن الزيادة فيه تؤدي إلى زملة كوشنج والزملة اللحائية وزملة زيادة افرازات الدوستيرون .

وبالمثل فإن هرمونات الغدة الدرقية تلعب دوراً في النمو الجسمي والعقلي والجنسي فيمكن أن يتوقف النمو الجسمي عند مستوى سن سبع أو ثماني سنوات في حال استئصال الغدة الدرقية او الولادة بدونها ولا ينتقل هؤلاء الافراد من الطفولة إلى المراهقة ، ويؤثر الثيروكسين وهو أحد هرمونات هذه الغدة على كل من الجهاز العضلي والجهاز العصبي خاصة على سرعة العمليات الدماغية . فالنقص فيه يؤدي بالفرد إلى الرغبة الملحة في النوم . بينما الزيادة فيه من المحتمل ان تجعل الانسان عصبياً جداً وغالباً ما يشكو من التعب [10] .

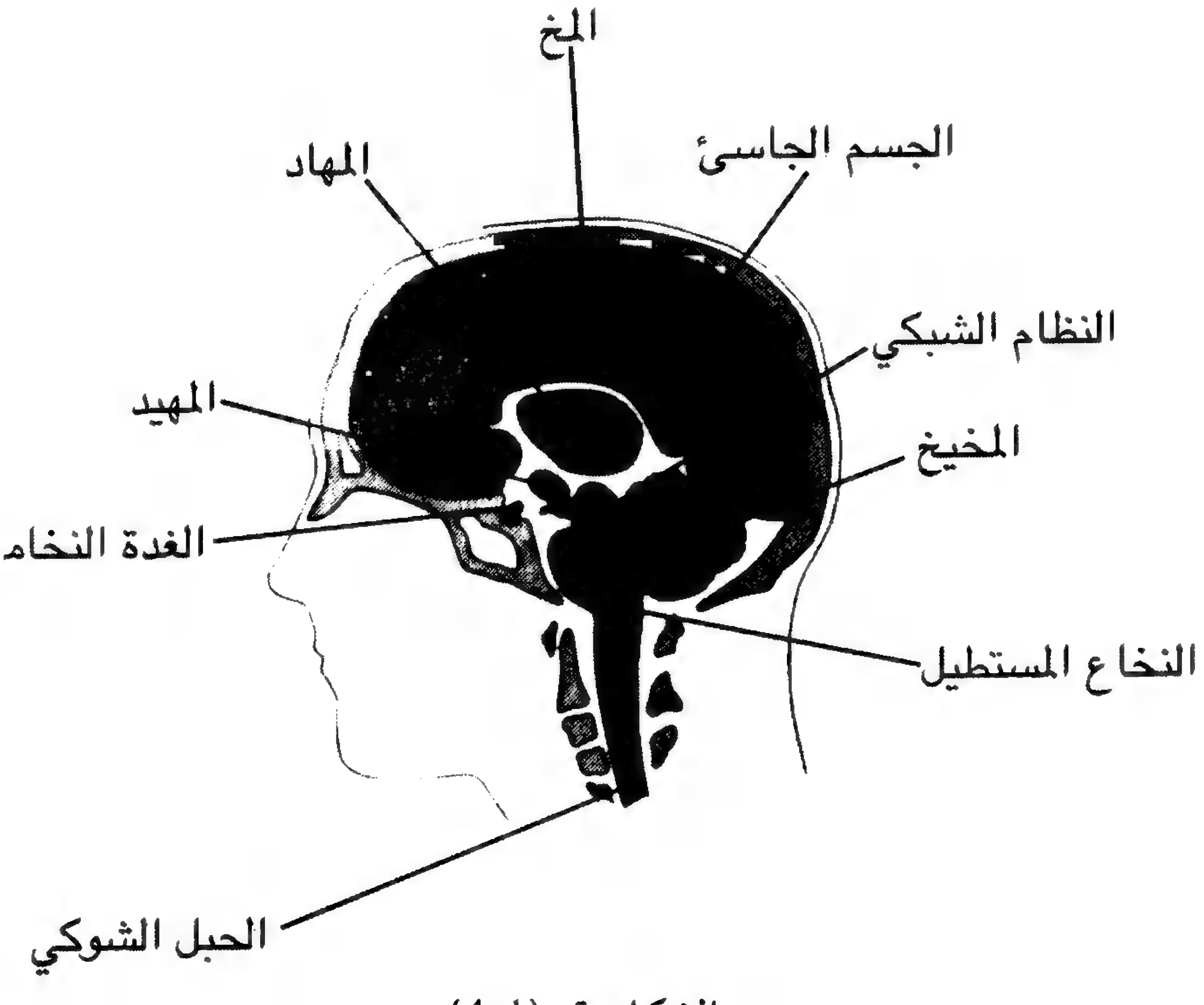
هذه أمثلة فقط من أدوار بعض هرمونات الغدد الصماء ، ويطول بنا المقام لو عرضنا لوظائف كل الهرمونات ، لذا بامكان من يرغب في الاستزاده العودة إلى مراجع علم النفس الفسيولوجي التي تتناول هذا الموضوع .

10- نفسه ، ص 383-478 .

(2:2:3:1) الجهاز العصبي Nervous System

يتكون الجهاز العصبي للإنسان من الجهاز العصبي المركزي Central Nervous System .(المخ والحبل الشوكي ، والجهاز العصبي الطرفي Peripheral Nervous System ، (الاعصاب المخية والأعصاب الشوكية) ، والجهاز العصبي الذاتي Auto-Nervous System .[11]

الدراسات المتصلة بالجهاز العصبي رغم أنها بدأت منذ ما يزيد عن مئة سنة إلا أن معلوماتنا عن ميكانزمات الدماغ ما زالت لم تصل بعد إلى كل ما نريد ، وما زالت آفاق البحث في هذا الموضوع رحبة كما هو الحال في دراسات الوراثة والجهاز الغدي .



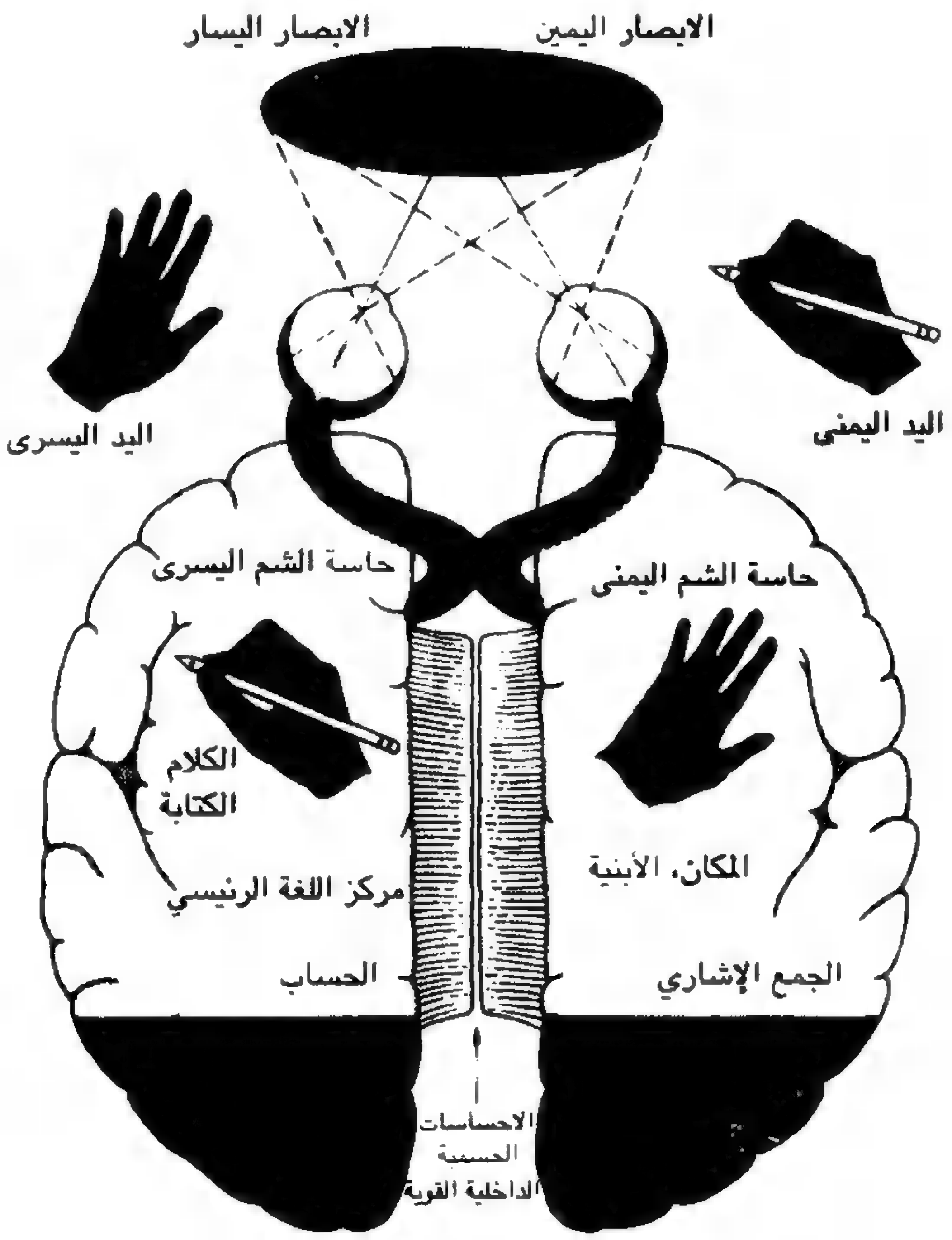
الشكل رقم (1 :4)

الجهاز العصبي

11- نفسه ، ص 115 .

ومع ذلك بين أيدينا العديد من وظائف هذا الجهاز الهام جداً وسنشير الى أهم هذه الوظائف :

1- هناك مناطق معينة في اللحاء تختص ببعض الوظائف منها : المناطق الحسية الأولية The Sensory Areas ومنطقة الحركة الارادية The motor area . أما المناطق الأخرى من اللحاء فتؤدي وظائف عامة لدرجة أن تلف جزء منها يعوض وظيفته جزء آخر وهكذا . كما وجد أن مناطق اللحاء لها ارتباطات حسية وحركية بالتلاموس . وأن هناك مناطق في اللحاء تسيطر على مناطق محددة في الجسم فتلف عضوي في مركز الكلام في المخ يؤدي إلى اضطراب الكلام(بروكا ، 1861) ، ولكل حاسة مركز خاص في الدماغ ، بواسطتها يفرق الفرد بين درجة الشدة النسبية للمنبهات المختلفة ، ويتعرف على العلاقات المكانية ، ويكشف أوجه التماثل والاختلاف ويدرك المحسوسات .



الشكل رقم (1 :5)

المدخلات الحسية في النصفين الكرويين للدماغ

2- الفص الصدغي Temporal Lobe هام بصفة خاصة بالنسبة لكثير من العمليات العقلية التي يقوم بها اللحاء خاصة بالنسبة لتفسير الخبرات الحسية . وقد أثبت التنبيه الكهربائي في مناطق في هذا الفص أن الفرد تحدث لديه أفكار على درجة عالية من التعقيد بما في ذلك ذكريات عن مشاهد بصرية مركبة أو هلاوس سمعية أو حديث مع شخص معين ، كما أن الاصابة في هذا الجزء تفقد صاحبها القدرة على ربط الأفكار والتعرف عليها ، كما أن لهذا الفص بعض العلاقة بعملية التذكر .

3- المناطق قبل المقدمية Prefrontal Areas مسؤولة عن تعلم المهارات المعقدة ، وتوليد الأفكار ، والقدرة على التخطيط المستقبلي ، والقدرة على تأجيل الفعل كاستجابة لإشارات حسية ، وتدبر نتائج الأفعال وحل المشكلات ، وضبط السلوك بما يتفق مع القواعد الأخلاقية . إن تلف هذه المنطقة يؤدي إلى حالة من الخمول والتبلد وبعد بضعة أيام ينقلب الوضع إلى حركات ذات طابع جنوني من حيث درجة عنفها . كما تعيق القدرة على التمييز ، ويحدث تغير في السلوك الاجتماعي حيث ينهار الضبط الأخلاقي والعلاقات الاجتماعية ، وتضطرب الذاكرة وتعاق القدرة على التعلم ، كما يحدث تغير في معدل ضربات القلب وضغط الدم والتنفس .

4- المهاد (التلاموس) Thalamus مسؤول عن ربط وتصنيف وتنسيق وكف أو إنماء التنبيهات في مستوى قبل اللحاء .فيه يتم فرز التنبيهات حيث يسمح للخفيف منها بالانتقال إلى اللحاء للاستجابة لهابعد تفكير فيها وتفسيرها ، بينما التنبيهات العنيفة يتعامل معها التلاموس بسرعة وبصورة آلية . من هنا كان التلاموس مركزاً للإنفعالات القوية في حين أن اللحاء هو مركز التعقل الهادئ .

5- المهيد (الهيبوتلاموس) Hypothalamus يتولى ضبط الوظائف الذاتية وغيرها من الوظائف اللاإرادية للجسم . ويقصد بها الوظائف الحيوية مثل : تنظيم الضغط الشرياني ، تنظيم توازن الماء بالجسم . تنظيم درجة حرارة الجسم . تنظيم الشهية للطعام ، تسيير الإفرزات الهرمونية للغدة النخامية بشكل عام ، وتنظيم النوم واليقظة والاستثارة ، إضافة إلى هذه الوظائف فإن الهيبوتلاموس له وظائف سلوكية حيث يتولى

الجانب الانفعالي من الإحساسات ، أي تلك الاحساسات المتعلقة باللذة والألم وبالتالي بالثواب والعقاب .

6-الجهاز الطرفي The Peripheral Nervous system يتوجه وظيفياً نحو الذات Self فهو يسيطر على العلاقة بين الجسم والعالم الخارجي . كما أنه من خلال سيطرته على الجهاز العصبي الذاتي والغدد الصماء فإنه ينظم العالم الداخلي ومن خلال هذا التنظيم تتأدى نشاطات مثل : التغذية ، شرب الماء ، استجابات المواجهة والهرب ، والاستجابات الجنسية واستجابات الأمومة .

7- الجهاز العصبي الذاتي يساعد في السيطرة على ضغط الدم الشرياني ، وافرازات وحركة الجهاز المعدي المعوي ، وإفراز البول والعرق ، وتنظيم درجة حرارة الجسم .

وينقسم هذ الجهاز إلى جزئين السمبتاوي Sympathetic الذي يعمل على زيادة ضربات القلب واتساع إنسان العين ، واتساع الشعب في الرئتين ، وكف نشاط عضلات القناة الهضمية والجزء الثاني الباراسمبتاوي Parasympathtic الذي يؤدي وظائف معاكسة لوظائف الجهاز الأول مثل : انقباض الأوعية الدموية .(12)

تلك أمثلة فقط من الوظائف التي كشفت عنها دراسات الجهاز العصبي لدى الإنسان ، وهذه الوظائف كما هو واضح لا تقتصر فقط على العمليات العقلية العليا ، إنما تمتد إلى تنظيم حياة الإنسان الداخلية من خلال تسييره للعمليات الحيوية كلها ، وحياته الخارجية من خلال سيطرته وتسييره لاستجابات الإنسان للمثيرات الخارجية ولا شك أن المستقبل سيعرفنا أكثر على خفايا وأسرار هذا الجهاز الهام جداً والمعقد جداً ولعل في هذه الأمثلة التي عرضناها ما يوضح أثر هذا لجهاز في نمو الكائن الحي بنائياً ووظيفياً .

(3،2،3،1) النضج Maturation

يقصد بهذا المصطلح النضج البيولوجي للكائن الحي . وقد دلت الدراسات المتعددة على أن هناك علاقة بين نضج الجسم وقدرته على أدائه لوظيفته . فلا يتوقع أن يؤدي عضو وظيفته

12- نفسه ، ص 127- 242 .

قبل أن يصل درجة من النضج . فحيوان التادبل Tadpol لا يستطيع السباحة إلا عند مرحلة معينة من نموه البيولوجي ، وقدرة الطفل على ضبط عملية التبول مرتبطة بمرحلة معينة من نضجه البيولوجي ، واللحاء لا يؤدي وظيفته قبل مضي ستة أشهر من حياة الرضيع . إذن دور عامل النضج في النمو يتمثل في مدى هذا الارتباط بينه وبين أداء الوظائف التي هي بعد من أبعاد النمو .

(3.3.1) العوامل البيئية:

تتعدد وتتنوع البيئات التي يتم النمو فيها : أولى هذه البيئات البيئة الرحمية التي تحتضن نمو الكائن الحي منذ لحظة الاخصاب إلى لحظة الميلاد ، والبيئة الأسرية التي تتلقى الوليد ، والبيئة المدرسية ، والبيئة الاجتماعية بخصائصها الثقافية والاقتصادية وأخيراً البيئة الطبعية ، وسنعرض هذه البيئات للتعرف على مدى تأثيرها في النمو .

هذا من جهة ومن جهة أخرى ، علينا أن نتذكر ونحن نعرض للعوامل البيئية ما أشرنا إليه سابقاً من أن البيئة هي التي تقرر المدى الذي ستصله الخصائص الوراثية للكائن الحي أثناء نمائها في إطار السقف الأقصى لهذه الخصائص . فالهدف الإستراتيجي للنمو هو إيصال الفرد إلى تحقيق هذا السقف ولكن العوامل البيئية قد تحول دون ذلك ، فيتفاوت الأفراد من حيث درجة تحقق الامكانيات الوراثية .

(1.3.3.1) البيئة الرحمية:

الجنين في هذه البيئة جزء من جسم أمه . وبناء على ذلك اعتقد البعض أن كل ما تعمله الأم أو تفكر فيه أو تشتهيه له تأثير مباشر على الجنين ، واعتقد البعض الآخر أن تجارب الأم لها تأثير قليل جداً على الجنين . إن علماء الوراثة والمتخصصين في حياة الجنين داخل الرحم ، يقفون من وجهتي النظر هاتين موقفاً وسطاً ، فقد تبين لهم أن الصحة الجسمية والنفسية للأم تؤثر تأثيراً كبيراً على صحة الجنين . كما كشف بعض الباحثين عن أن الشهور التي تسبق عملية الحمل تقرر سلامة صحة الجنين (Witherspoon, 1980) . وقد لفت هؤلاء النظر إلى أن : التغذية الفقيرة للأم قبل الحمل تؤثر مستقبلاً على صحة الوليد . كما وجدوا أن هناك علاقة بين صحة المولود ووقت ولادته ، فالأطفال المولودون في الصيف أثقل بنسبة 20% من

الأطفال المولودين في الشتاء وأثقل بنسبة 10% من المولودين في الربيع والخريف . كما وجدوا أن المواليد الذين يتم إخصابهم في الربيع يكون معدل اضطراب نمائهم في مرحلة الحمل أعلى بمقدار الثلث من أولئك الذين يتم إخصابهم في الصيف ، وما زال العلماء عاجزين عن تفسير هذه العلاقة .[13]

كما وجد أن الولادات قبل الأوان ، والمواليد ذوي الأوزان المنخفضة ، والذين يعانون الأنيميا والتوكسيميا هم نتاج تغذية فقيرة للأم الحامل .كما أن لنقص مادة البروتين في غذاء الأم الحامل تأثيراً على نمو الجهاز العصبي للطفل ، كما أن الزيادة غير اللازمة من الفيتامينات تؤثر سلباً على نمو الجنين فيؤخر النمو وقد يوجد بعض الإعاقات ، ويعيق ترسب الكالسيوم في العظام .

وقد كشفت الدراسات عن الآثار الضارة لتعاطي الأم الحامل للمخدرات والتدخين والكحول ، فقد ثبت أن تناول الأم لمادة الثاليدوميد وهي من المهدئات الخفيفة في اليوم السابع والعشرين بعد الإخصاب قد يؤدي إلى عدم نمو الذراع . واذا تناولتها في اليوم الثامن والعشرين فإن الذراع لن تنمو إلى ما هو أكثر من المرفق ، والمواليد لأمهات مدمنات كحولياً يواجهون مشكلات في التوافق مع الضوء والصوت ودرجة الحرارة قياساً بأولئك الذين يولدون لأمهات غير كحوليات ، وكذلك مواليد المدخنات يعانون نقصاً في الوزن لعدة أشهر بعد الميلاد . والمواليد لأمهات مدمنات هيروين يولدون مدمنين على هذه المادة .

وقد تحدثت ويلزمسن Willesmsen عن أثر الضغوط الانفعالية التي تتعرض لها الأم على صحة الجنين . حيث تزداد إفرازات الأدرينالين . كما تظهر على الجنين نفس التغيرات المصاحبة للحالة الانفعالية والتي تظهر على الأم مثل : تزايد ضربات القلب وحركات التنفس ، وضغط الدم . وقد لوحظ أن مواليد هذا النوع من الأمهات يكونون عصبيين أكثر ، وأقل توافقاً مع المحيط .[14]

13- حامد عبد العزيز الفقي ، مرجع سابق ، ص 74 .

14- Santrock J.W., Life- span development, WCP, Dubuque, Iowa, 1983, P. 78.

(2:3:3:1) البيئة الأسرية:

تلعب هذه البيئة دوراً أساسياً في توفير الشروط الأفضل لنمو الطفل بعد الولادة .فيها تشبع حاجات الطفل ومطالب نموه البيولوجية والنفسية والاجتماعية ،وفيها يتعلم الطفل تناول الأطعمة الصلبة والمشي والكلام وضبط عمليات الاخراج والتمييز بين الجنسين ،والتهيؤ لتعلم القراءة والكتابة والتمييز بين الخطأ والصواب ،وتطور الضمير ،والمهارات ،واللعب ،وتطوير اتجاهات نحو الذات . . .الخ .

إن البيئة الأسرية التي تتميز بحرص أفرادها على أداء أدوارهم المطلوبة نحو المواليد الجدد ، والتي تسود علاقات أفرادها المودة والرحمة والانسجام ،البيئة الغنية بالمثيرات ،لا شك انها ستكون عوناً في نمو مواليدها ،وبالعكس فإن اضطراب العلاقات الأسرية ،وتخلي الوالدين أحدهما أو كلاهما عن أدوارهما التربوية ،وتعرض الأسرة لحوادث حياتية كالوفاة أو الطلاق أو الضائقة المالية . .الخ ستؤثر سلباً على نمو مواليدها .

وقد أثبتت بعض الدراسات أن الخبرات الحسية المبكرة والمتنوعة لها أهمية قصوى في النمو بصفة عامة والنمو الحسي بصفة خاصة .وقد وجد أن القردة التي ربيت في مساكنها الطبيعة أظهرت إستعداداً للاستكشاف والتعبير الصوتي والألعاب أكثر من تلك التي ربيت في بيئة اصطناعية ،وأن الأرانب التي لمسها الباحث بيديه وحملها في لحظات تقديم الطعام أظهرت استعداداً أكبر لمقاومة الضغوط ،والاجهاد ،وقد درس سبيتز Spitz أثر الحرمان الحسي على الأطفال الرضع فأوضح أن هؤلاء الأطفال قد لا ينمون وقد يظهرون شذوذاً في سلوكهم وتخلفاً في نموهم الجسمي ،ويتميزون بكثرة الحساسية وسهولة وقوعهم فريسة للأمراض .[15]

(3:3:3:1) البيئة المدرسية:

تساهم البيئة المدرسية في نمو الأطفال من خلال ما توفره لهم من معارف وطرق في التفكير وطرق حل المشكلات ،وتفاعل اجتماعي ،وبناء صداقات أو انتماء ،واكتساب مهارات حركية معقدة ،وتعلم الأدوار التي يفرضها متغير الجنس ،وإتقان مهارات القراءة

15- حامد عبد العزيز الفقي ،مرجع سابق ص 76 .

والكتابة والحساب ، واكتساب سلم القيم وجهة الضبط والحس الأخلاقي والاتجاهات نحو الجماعات الاجتماعية والمؤسسات الاجتماعية ،وتحقيق الاستقلالية الشخصية .

إن البيئة المدرسية الصحية التي توفر لتلاميذها المثيرات المطلوبة ،والجو الاجتماعي الذي يتصف بالتفاعل الايجابي والود والفهم والقبول والجو التدريسي الذي يتصف بالتشويق والاستثارة والحوار ،والجو الإداري الذي يتصف بالشدة في غير عنف واللين في غير ضعف ، هذه البيئة قادرة على أن تحقق أدوارها في تنمية الأطفال فيها .

في نفس الوقت ، فإن البيئة المدرسية التي تسودها سلطوية مبالغ فيها ، وطرق تدريس قائمة على التلقين ، وعلاقات اجتماعية متوترة ، ومناهج منفصلة عن الحياة وأنشطة محدودة ، مثل هذه البيئة ستكون عائقاً في وجه النمو ، تميت العقول ، وتضعف الهمم ، فتذوي فيها الأنفس والأجساد وتنهار المعنويات .

(4،3،3،1) البيئة الاجتماعية:

يقصد بهذه البيئة تلك الكائنة خارج نطاق الأسرة والمدرسة من جيران ورفاق الحي والأقارب والنوادي والجمعيات ودور العبادة . . .الخ . إن تفاعل الأطفال مع هذه البيئة إن كانت صحية يساعد الطفل على تشرب عادات الجماعة وتقاليدها وأعرافها ودينها .ويتكون لديه الضمير الجمعي واتجاهات موجبة نحو الجماعة والملكية العامة ، وانتماء قوي واعتزاز بالمجتمع ومؤسساته ،فالبيئة الاجتماعية تساعد على اشباع حاجات الطفل النفسية مثل حاجاته إلى أن يحب ويُحب ، وحاجته إلى الصحبة ،وحاجته إلى الإنتماء ، وحاجته إلى الانجاز وإثبات الذات .

إن البيئات الاجتماعية غير الصحية ستؤثر سلباً على النمو بما تقدمه للطفل من فرص للانحراف ،وبما تحجبه عنه من فرص لاكتساب المهارات والتدرب على الأدوار الاجتماعية المطلوبة . مثل هذه البيئة التي يسودها الخصام بدل الوفاق والانشقاق بدل الوحدة ، والتنابذ بدل التقارب ،وعدم التعاون بدل التعاون ،والغيبة والنميمة بدل الستر ومدارات السوءات والتوفيق بين الناس ،مثل هذه البيئة قطعاً ستعيق النمو السوي ،وتشجع على انتشار الفساد والانحراف والجريمة .

إن البيئات الاجتماعية الفقيرة لا توفر لها الامكانيات لرعاية أطفالها ، الرعاية الجسدية أو النفسية اللازمة . كما أن المعطيات الثقافية للبيئة الاجتماعية تشكل الوعاء الذي تتربى فيه عقول الأطفال . فالثقافات الديمقراطية والمتجددة والمرنة هي أفضل لتنشئة الأطفال من تلك الثقافات الجامدة التقليدية ،والمتسلطة .

(5،3،3،1) البيئة الطبيعة:

يقصد بهذه البيئة المناخ والبيئة الجغرافية . وقد أثبت ملز Mills (1949) في تجربة على بعض الحيوانات أن الحرارة المفرطة قد تعيق النمو وكذلك البرودة المفرطة لأنها تؤثر على نشاط الدورة الدموية . فالذين يعيشون في المناطق القطبية أو الاستوائية يعانون بطءاً في النمو أو النضج وضآلة في الجسم وضعف في الصحة بوجه عام .

وقد أشار كل من مسكويه وابن خلدون إلى أثر الاقليم على مستويات ذكاء الناس وطباعهم أو أمزجتهم . فكلما كان الإقليم معتدلاً كلما كان أهله أذكى وأفطن وطباعهم أهدأ وأثبت .

في نهاية حديثنا عن العوامل البيئية . لا بد وأن نشير إلى أن هذه العوامل في جملتها الأسرية والمدرسية والاجتماعية والطبيعة ، تعمل في نفس الوقت لتؤثر في مسار نمو الطفل . إن العوامل البيئية والعوامل الوراثية لكل منها دور في دفع النمو في مساره الصحيح أو اعاقته أو حرفه عن مساره السليم . هذا من جهة ومن جهة أخرى ، فإن تعدد هذه العوامل وصعوبة ضبطها أحياناً يثبت أن النمو عملية معقدة فعلاً ويصير التنبؤ بظواهره ومحاولة ضبطها أكثر صعوبة .

(2) علم نفس الطفولة *Chilhood Psychology*

لتعريف هذا العلم سنتناول مفرداته الثلاث : علم ونفس وطفولة بالتعريف والتحليل .

(1:2) العلم:

يعرفه معظم فلاسفة العلم بأنه عملية أو منهج Process or Method لتوليد جسم المعرفة . وعليه فالعلم يمثل منطق الاستقصاء Logic of Inquiry أومنهج علمي لحل المشكلات .لهذا المنهج خطوات خمس : تحديد المشكلة ووضع الفروض ، وضع التصميم التجريبي ، تطبيق التجربة ، اختبار الفروض ، ونشر النتائج .[16]

وتورد موسوعة ميريت Merit تعريفاً للعلم على أنه مجموعة من المعارف والنظريات التي تبين الكيفية التي يعمل بها الكون وكل ما فيه ، فهو يقدم فهماً أعمق للعلاقات الرابطة بين حقائقه ، وينظم هذه الحقائق في أنساق تتطور باستمرار بالتجريب والملاحظة والاستبصار ، إنه محاولة لتفسير الكون إضافة إلى التقويم المستمر للحقائق التي سبق اكتشافها في ضوء ما يستجد من اكتشافات جديدة .[17]

وفي تعريف ثالث نجد أن العلم دراسة منظمة في مجال ما بهدف الوصول إلى القوانين وذلك باتباع المنهج العلمي ، أو بحث منهجي موضوعي عن المعرفة الممكن التحقق منها .[18]
من هذه التعريفات يمكن استخلاص الخصائص التالية للعلم .

أ- استخدام المنهج العلمي بخطواته الخمس .

ب- وجود مجال محدد للدراسة .

جـ- الوصول إلى مجموعة من القوانين .

د- تراكم كم معقول من التراث النظري .

هـ- التطور والنمو والتقويم المستمر .

و- القدرة على تفسير الظواهر وضبطها والتنبؤ بها وقياسها .

16- Larry B. Christensen, Expermintal Methodology, 4th ed. Allyn and Bacon, Inc. Boston, 1988, pp. 10-14.
17- William. d. halsey & Manuel Friedman, op. cit. Vol. 16, p. 441.
18- عادل عز الدين الأشول ، موسوعة التربية الخاصة ، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة ، 1987 ، ص 847 .

ز- قابلية دراساته للإعادة .

ح -البحث عن الأسباب الفيزيقية والاعتقاد بحتمية علاقتها بنتائجها .

ط- العالمية في مقابل الفردية أو الوطنية أو المذهبية .

في ضوء هذه الخصائص لا يكون العلم علماً ناضجاً إلا إذا كان له ميدان محدد في هذا الكون ، تدرس ظواهره بمنهج علمي ، له تراث نظري كاف لتفسير ظواهر ميدانه وضبطها والتنبؤ بها ، وله من الأدوات ما يمكنه من قياس هذه الظواهر ، ونتائجه قابلة للإعادة بغض النظر عن الزمان والمكان واختلاف الثقافات .

(2:2) النفس: *Psyche*

النفس موضوع تكاد لا تخلو منه فلسفة قديمة أو حديثة ، مثالية كانت هذه الفلسفة أو واقعية . وقد نظر إليها بعض الفلاسفة الإغريق بأنها الروح Soul أو العقل Mind[19] . وتناولها أفلاطون باعتبارها الشق الثاني للانسان وأسقط عليها من الصفات : اللامادية ، الطهارة ، النقاء ، والإنتماء إلى عالم المثل ، ما جعلها شيئاً هائماً غير محدد ، في حين أن أرسطو نظر إليها باعتبارها كمال أول لجسم طبيعي إلي ذي حياة بالقوة[20] . وهي مجموعة الوظائف الحيوية من : نمو وتغذية ، وإحساس ، وحركة وتفكير . وتترقى هذه النفس بترقي وظائفها الحيوية . وعليه فقد جعل للنبات نفساً وللحيوان نفساً وللإنسان نفساً هي أكمل النفوس وأقدرها على أداء كل الوظائف الحيوية .

وللنفس في الفكر الاسلامي مكاناً متميزاً . فقد زخر الخطاب القرآني بالحديث عن النفس ، وتحدث عن حالاتها :النفس الأمارة بالسوء ، اللوامة ، المطمئنة ، الحوازية ، الظالمة ، الزكية ، والمجاهدة .أما الفلاسفة المسلمون فقد تعاملوا معها بطريقة مشابهة للطريقة الاغريقية

19- William D. Halsey & Emanuel Friedman, op. cit. Vol. P. 350.

20- ارسطو طاليس ، كتاب النفس ، ترجمة أحمد فؤاد الأهواني ، الطبعة الثانية ، دار إحياء التراث المصري ، القاهرة 1963 .

سواء في علاقتها بالجسد- ابن سينا في قصيدته المشهورة عن النفس- أو في قواها الناطقة والعالمة والعاملة - الفارابي والغزالي ومسكويه .[21]

وقد ظلت الطريقة الإغريقية في التعامل مع النفس سائدة في الفكر الاوروبي في القرون الوسطى وفي عصر النهضة إلى أن ظهر بعض الرواد في تاريخ علم النفس الذين وهبوا أنفسهم لعلمنة الدراسات النفسية الفلسفية مع بدايات النصف الثاني من القرن التاسع عشر .

وخلال مئة سنة تعددت وتنوعت النظرة إلى النفس باعتبارها مجال هذا العلم الوليد . ففي عام 1896 اعتبر وليم جيمس W.James أن النفس هي الحياة العقلية Mental Life للإنسان بظواهرها وشروطها . وأورد أمثلة على ظواهر الحياة العقلية :المشاعر ، الرغبات ، المعارف ،التعقل ،القرارات . .الخ .

وفي عام 1893 وصفها ولهلم فونت Withelm Wundt بأنها الخبرة الداخلية للفرد Internal Experience المكونة من : الأحاسيس والمشاعر والأفكار والارادة .

وفي عام 1910 وصفها جيمس انجل James Angell بأنها الحالات الشعورية Consciousness . أما واطسن Watson في عام 1919 فقد نظر إلى النفس كمرادف للسلوك الانساني .وقد استمرت هذه النظرة لدى كل من كوفكا Kofka وجيتس Getes . وانفرد سيجموند فرويد Freud بالاهتمام بالجانب اللاشعوري للنفس .

وفي عام 1951 أضاف نورمان من Norman Munn السلوك الداخلي لتصبح النفس تشمل السلوكين الخارجي الملاحظ والداخلي (العمليات المعرفية والفسيولوجية)والتي نستدل عايها بأثارها . وإلى مثل هذا ذهب كل من كلارك Clark وميلر Miller عام 1970 .

وبظهور علم النفس المعرفي ،يرى ماير Mayer عام 1981 أن النفس مرادفة لكل من السلوك والعمليات المعرفية والعمليات الانفعالية المسؤولة عن إحداث هذا السلوك .[22]

21- محمد عودة وكمال مرسي ، الصحة النفسية في ضود علم النفس والاسلام ، الطبعة الثانية دار القلم ، الكويت ، 1986 ص 17- 26 وداود الفاعوري ، ازمة الإنسان المعاصر من وجهة نظر الإسلام ، مجلة دراسات ، مجلد (19) ، عدد (3) ، ص (300) الجامعة الأردنية ، 1992 .

22- Rita L, Atkenson, Richard C. Atkinson Edward E. Smith, Ernest R. Hilgard, Psychology, 9th ed. HBJ, New York, 1987, P. 13.

في ضوء هذا العرض ، يتضح كيف تغير مفهوم النفس باعتبارها موضوعا للدراسة إلى أن صارت موضوعاً لعلم هو علم النفس والذي يعرف حالياً بأنه « العلم الذي يدرس السلوك الإنساني والعمليات العقلية والانفعالية[23] أو التحليل العلمي للعمليات والأبنية العقلية الإنسانية لفهم السلوك الإنساني[24] .

إن اعتبار النفس مرادفة للسلوك والعمليات المعرفية والانفعالية يجب أن يفهم على أنه التحديد الإجرائي لهذه الكلمة ، أي ما يمكن للعلم أن يتعامل معه دراسة وتحليلاً وقياساً وتقويما ، النفس كظاهرة في هذا الكون وليست النفس باعتبارها ظاهرة ميتافيزيقية أو موضوعاً فلسفياً .

(3:2) الطفولة *Childhood*

الطفولة مرحلة عمرية من دورة حياة الكائن الإنساني تمتد من الميلاد إلى بداية المراهقة .[25] والطفل ،لغوياً ، الصغير او الشيء الرخص الناعم ، يستخدم اسماً مفرداً واسماً جمعاً .[26] وفي كتابه الطفولة في قرون Centeries of Childhood(1962) يشير فيليب أريس Aries إلى أن الطفولة مصطلح حديث نسبياً ، فالاطفال في القديم كانوا يعيشون بيننا ، ويرتدون نفس الطراز من الملابس ، وعليهم أ ن يتصرفوا كالكبار . ولم يكن معروفاً ان للطفولة خصائصها وحاجاتها وأغراضها وفرصها كالخيال واللعب . فدورة حياة الكائن الإنساني كانت تنقسم إلى ثلاث مراحل : الرضاعة Infancy وما قبل البلوغ Preadulthood . والبلوغ Adulthood في مرحلة ما قبل البلوغ يعد الفرد للعمل والانتاج ويحمل المسؤولية ، وهذا ما سيمارسه في مرحلة البلوغ .[27]

أما المدرسيون- فلاسفة أوروبا في القرون الوسطى- فقد تعاملوا مع الطفولة من منظور فلسفي ، أو منظور ديني ، من خلال المنظور الأول بحثوا في أصل المعرفة . هل المعرفة فطرية ،

23- William D. Halsey & Emanuel Friedman, op. ciy, Vol. 15, P. 350.
24- Rita L. Atkinson et al. op. cit. P. 13.
25- William D. Halsey & Emanuel Friadman, op. cit. Vol. P. 397
26- حامد عبد العزيز الفقي ، مرجع سابق ، ص17 .
27- Santrock. J. W., op. cit P. 10.

أم مكتسبة؟ فإن كانت المعرفة فطرية بالمفهوم الأفلاطوني فالنفس كانت تعرف كل شيء وهي في عالم المثل وقبل أن تحل في الجسد ولكنها تنسى ما كانت تعرفه ، ثم تبدأ باسترجاع ما نسيته من خلال ما تقع عليه عبر الحواس الخمس .فالتعلم عندئذ لا يكون سوى عملية تذكر ، وبالتالي يلزم المربين إتاحة الفرصة للأطفال كي يتحسسوا ما حولهم من مثيرات حتى تسترجع النفس ما كنت قد نسيته .

أما إن كانت المعرفة مكتسبة بالمفهوم الأرسطي فإن الطفل يولد وعقله صفحة بيضاء ، المربي ينقش على هذه الصفحة ما يشاء ، وعليه يكون التعلم متدرجاً تبعاً لإمكانيات الطفل الجسمية والعقلية .

ومن خلال المنظور الثاني فقد بحثوا في أصل الطبيعة الانسانية ، هل الإنسان خيّر بالفطرة؟أم شرير بالفطرة؟وجهة النظر الأولى يترتب عليها المطالبة بتدعيم هذه الخيرية وحماية الطفل من الانحراف عنها .ووجهة النظر الثانية تطالب بدراسة الكتاب المقدس واكساب الطفل الخبرة الدينية .[28]

إن ثراء النظرية النفسية بما قدمه علماء النفس أمثال ستانلي هول وهافجهرست Havighurst وبياجيه Piaget واريكسون Erickson وكولبرج Kohlberg وعلماء مدرسة التحليل النفسي ،وعلماء الاجتماع المهتمين بالتغير الاجتماعي ،وكذلك نتائج الدراسات الاكلينيكية والتجريبية ،أقنعتنا أن الطفولة مرحلة حياتية فريدة تتميز بأحداث هامة ، فيها توضع أسس الشخصية المستقبلية للفرد البالغ ،لها مطالبها الحياتية ،والمهارات الخاصة التي ينبغي أن يكتسبها الطفل ، إنها وقت خاص للنماء والتطور والتغير يحتاج فيها الطفل إلى الحماية والرعاية والتربية .[29]

إن الرغبة في الدراسة المعمقة لمرحلة الطفولة دفعت إلى تقسيمها إلى مراحل فرعية وفقاً لأسس معينة . فتبعاً للأساس التربوي تقسم إلى :

28- IBID P. 11.

29- محمد عماد الدين اسماعيل ، الأطفال مرآة المجتمع ، النمو النفسي الاجتماعي للطفل في سنواته التكوينية ، عالم المعرفة ، الكويت ، مارس 1986 .

1- مرحلة الرضاعة أو المهد Infancy من الميلاد- السنة الثانية .

2- مرحلة ما قبل المدرسة Preschool age ، من الثانية- السادسة .

3- مرحلة المدرسة الابتدائية School age Period ، من السادسة - الثانية عشرة .[30]

وتبعاً للأساس البيولوجي تقسم إلى :

1-مرحلة الرضاعة أو المهد Infancy ، من الميلاد -الثانية .

2- مرحلة الطفولة المبكرة Early Childhood ، من الثانية- السادسة .

3- مرحلة الطفولة المتوسطة Middle Childhood ، من السادسة- التاسعة .

4- مرحلة الطفولة المتأخرة Late Childhood ، من التاسعة -الثانية عشرة[31] .

وتبعاً للأساس الشرعي تقسم إلى :

1-مرحلة الرضاعة أو المهد من الميلاد-الثانية .

2-مرحلة ما قبل التمييز من الثانية -السابعة .

3-مرحلة التمييز من السابعة -الثانية عشرة .[32]

وسنتبنى لهذا المؤلف التقسيم الأول الذي اعتمد الأساس التربوي .

في ضوء ما تقدم ، خلصنا إلى أن للعلم خواص محددة من حيث :

المجال والمنهج والتراث النظري والقدرة على قياس ظواهر مجاله وتفسيرها والتنبؤ بها وضبطها .والنفس كمجال لدراسات علم النفس هي السلوك والعمليات العقلية والانفعالية ، والطفولة هي المرحلة العمرية من الميلاد إلى سن 12 سنة .أما علم نفس الطفولة هو فرع من

30- William D. Halsey & Emanuel Friedman, op. cit, Vo;. P. 397.

31- Santrock J.W. op. cit. P. 71.

32- محمد عودة ومحمد رفقي عيسى ، الطفولة والصبا ، دار القلم ، الكويت 1984 ، ص 49 .

فروع علم النفس يدرس سلوك الطفل وعملياته العقلية والانفعالية بمنهج علمي وصفياً كان أو تجزيئياً أو اكلينيكاً .

(3) مناهج البحث في علم نفس الطفولة:

المنهج العلمي هو الإطار العام لمناهج البحث في علم نفس الطفولة ،وفي حديثنا عن مناهج هذا العلم يهمنا أن نجيب على الأسئلة التالية :

ما هي الظواهر التي تدرس بهذا المنهج؟ وما هي الخطوات التي على الباحث ان يتبعها ؟ وما هي النتائج المنتظرة منه؟

و يمكن تصنيف مناهج علم نفس الطفولة إلى ثلاث فئات هي : المناهج الوصفية ، المناهج التجريبية ،والمناهج الاكلينيكية .

(1:3) المناهج الوصفية: *Descriptive Methods*

يتناول هذا النوع من المناهج الظواهر النفسية سواء أكانت هذه الظاهرة حالة State أو سمة Trait ، كحالة الخوف ، والغضب ، والقلق ، أو سمة الانطوائية والتوتر والسلطوية . . .الخ . كما تتناول التاريخ التطوري لبعض ظواهر النمو ، كالنمو اللغوي ،والنفسي والاجتماعي والجسمي . .الخ . وسنعرض لطريقتين هما : الطريقة الطولية والطريقة المستعرضة .

(1:1:3) الطريقة الطولية: Longitudinal Method

في هذه الطريقة يتتبع الباحث الظاهرة النمائية عبر الزمان ، فلو كان الباحث ينظر في النمو اللغوي لدى طفل من الميلاد إلى خمس سنوات مثلاً .يتحتم عليه ملاحظة اطراد نمو قاموسه اللغوي طوال هذه الفترة الزمنية . وتطبق هذه الطريقة على عينات صغيرة جداً قد تصل إلى فرد واحد فقط ، وتتطلب مزيداً من الجهد والصبر والوقت ، ونتائجها غالباً ما تكون محدودة يصعب تعميمها .

(2،1،3) الطريقة المستعرضة: Cross-Sector Method

بهذه الطريقة يحاول الباحث توفير الجهد والوقت ، وذلك بتقسيم فترة الخمس سنوات في المثال السابق إلى فترات عمرية فرعية مدتها سنة مثلاً ثم يأخذ عينات كبيرة ، كل عينة منها تغطي فترة عمرية فرعية . ثم يحسب متوسطات مفردات كل فئة ليصل في النهاية إلى استخراج متوسطات لكل فئة عمرية من الفئات الخمسة .

إن الخطوات التي على الباحث الوصفي أن يسلكها سواء أكانت طريقته طولية أو مستعرضة هي نفس خطوات المنهج العلمي ، حيث يبدأ باختيار أو تحديد الظاهرة موضوع الدراسة ، ثم وضع فروض له ، ثم اختبار هذه الفروض بواسطة الملاحظة الموضوعية ، أو البحث المكتبي ، ثم إعلان النتائج .

وينتظر من الباحث الوصفي أن يقدم نتائجه على شكل جداول للنمو تصبح معايير للظاهرة المدروسة يمكن تطبيقها على الأطفال الآخرين لاكتشاف مدى سلامة نموهم .أو أن تكون نتائجه على شكل أوصاف دقيقة لخواص الظاهرة موضوع الدراسة . أضافة إلى ما سبق ينتظر من الباحث الوصفي أن يشير إلى المتغيرات أو العوامل ذات العلاقة بالظاهرة ، ونوعية العلاقة الوظيفية المتوقعة لهذه المتغيرات بالنسبة للظاهرة موضوع الدراسة .[33]

(2،3) المناهج التجريبية *Exerimental Methods*

لما كانت المناهج الوصفية التي تعتمد الملاحظة المنظمة أداة لها ، غير قادرة على الكشف عن العلاقات العاملية بين المتغيرات ، وبالتالي تحديد نسبة تأثير المتغير المدروس في السلوك فقد وجدت المناهج التجريبية لتعمل على تلافي هذا النقص . وسنعرض لطريقتين من هذه المناهج .

33- ت .ج . أندروز وآخرون ، مناهج البحث في علم النفس ، الجزء الأول ترجمة صبري جرجس وآخرون ، دار المعارف ، مصر ، 1959 ، ص 34 .

(1:2:3) طريقة المتغير المستقل Independant Variable والمتغير التابع Dependant Variable.

هب أن باحثاً حدد مشكلته على النحو التالي : أثر درجة التوتر لدى المتعلم على كفاية التعلم لديه .ووضع فرضاً مفاده أن هناك علاقة بين درجة التوتر لدى المتعلم وكفاية التعلم . ووضع تصميماً تجريبياً لاختيار مدى صحة هذا الفرض بين فيه الوسائل التي سيتبعها لضبط المتغيرات الأخرى التي تتدخل في كفاية التعلم كالذكاء والدافعية والظروف الفيزيقية . .الخ . والعينة التي سيعمل عليها . وأدوات القياس التي سيستخدمها . في هذا المثال يكون التوتر هو المتغير المستقل وكفاية التعلم هي المتغير التابع . ومكان التجربة هو مختبر علم النفس . هذا الباحث يقوم بتغيير درجة التوتر وفي نفس الوقت يسجل ما يطرأ على كفاية التعلم من تغيرات ،ليحصل على قائمتين من الأرقام :الأولى درجات التوتر ، والثانية درجات كفاية التعلم ، يطلق على هذه الدرجات اسم الدرجات الخام . بعد ذلك يخضع هذه الدرجات إلى المعالجة الإحصائية للكشف عن العلاقة العاملية (الارتباطية) بين هذين المتغيرين ومدى دلالتهاالإحصائية .

هذه الطريقة من المناهج التجريبية ذات الضبط الصارم تجري في الأعم الأغلب في المختبر الصغير وتتناول عينات صغيرة يتطوع أفرادها للدخول في التجربة .

(2:2:3) المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة

Experimental Group & Control Group.

تعتمد هذه الطريقة على تكوين مجموعتين متكافئتين بشكل عام في عديد من المتغيرات التي يمكن قياسها مثل : الذكاء ، العمر الزمني ، الجنس ، السنة الدراسية ، مستوى التحصيل الدراسي . . .الخ . ثم إعداد اختيارلقياس النواتج المتوقعة ولتكن التحصيل الدراسي يلي ذلك تحديد المتغير الذي سيدخله على إحدى المجموعتين وليكن على سبيل المثال طريقة جديدة في التدريس . هذه المجموعة تُعرف باسم المجموعة التجريبية . بينما تترك المجموعة الثانية على حالها ، وتسمى المجموعة الضابطة يطبق الاختبار على المجموعة الضابطة قبل التجربة ، . وبعد إنتهاء التجربة أي انتهاء الفترة الزمنية التي حددها الباحث لاستمرارية خضوع المجموعة التجريبية لطريقة التدريس الجديدة . يطبق نفس الاختبار على المجموعتين ،

فيخرج الباحث بدرجات لكل فرد يخضعها للمعالجة الإحصائية ليستكشف ما إذا كان بين أداء المجموعتين على الاختبار البعدي فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح أيهما . وفي ضوء هذه النتيجة يتقرر ما إذا كانت الطريقة الجديدة في التدريس أفضل أم أقل فاعلية من الطريقة القديمة .[34]

(3:3) **المناهج الاكلينكية** Clinical Method

تختلف هذه الفئة من المناهج عن سابقتيها من حيث إطار دلالتها .فكلمة .اكلينكي تشير أصلاً إلى شيء مرتبط بالعيادة أو مرتبط بالفراش . أي مرتبط بدراسة الظواهر غير العادية بشكل عام والمرضية بشكل خاص . ثم امتد هذا المعنى ليتضمن « الموجه إلى الفرد» وأصبحت هذه المناهج تتجه إلى تقييم الفرد وتوافقه .[35]

إن الطرق التي تُستخدم في دراسة أية حالة اكلينكية تختلف تبعاً للمشكلات التي تنطوي عليها تلك الحالة ، إلا أن هذه الطرق يمكن أن تشترك في النقاط التالية بعضها أو كلها .

1-جمع المعلومات عن الحالة :

تتعد د مصادر وأدوات جمع المعلومات ويمكن أن نشير إلى المصادر التالية :

1- **الفحص الطبي** : Clinical Test

يقوم به طبيب العيادة أو طبيب الأسرة .وهو ضروري في جل الحالات الاكينكية ، فمن الضروري أن يعرف ما إذا كان السلوك المراد تعديله يعود إلى أسباب وظيفية أو أسباب عضوية ، فقد يعود الهروب من المدرسة مثلاً إلى إصابة في الدماغ أو أي عيب بدني آخر .

2- **تاريخ الحالة** : Case History

يهدف الباحث من دراسة تاريخ الحالة إلى التعرف على التاريخ التطوري لها .وتكون مصادر معلوماته في هذا الموضوع أفراد الأسرة ، الروضة التي التحقت بها ، والمدرسة التي

34- نفسه ، ص 18 .

35- نفسه ، الجزء الثاني : ص 785 .

درست فيها والأصدقاء الحميمين . ويمكن أن يتضمن بيان تاريخ الحالة معلومات حول : العوامل الولادية ، العوامل البدنية الخاصة بالنمو ، العوامل البيئية في البيت :الأب ، الأم ، العلاقات بين الأخوة ، الظروف الفيزيقية في البيت ، وسائل الضبط والإشراف في البيت ، العوامل الاجتماعية والحضارية ، والعوامل التربوية ، العوامل المهنية العوامل الترفيهية ، الاستجابة للقوى الولادية والفسيولوجية والبيئية في مراحل النمو المختلفة ، مرحلة الرضاعة ، مرحلة ما قبل المدرسة ، مرحلة المدرسة الابتدائية .

إن استخدام تاريخ الحالة باعتباره مصدراً للمعلومات يجب أن يمارس بحذر ويقظة ، لأن الرواية فيه تأتي من الذاكرة ، وقد يعتري الذاكرة بعض النسيان أو الخلط .

3- **الاختبارات السيكولوجية** Psychological Tests

إن تقدير الاستعدادات والقدرات ، والكشف عن السمات الشخصية بواسطة اختبارات موضوعية مقننة ، ضرورة لازمة لاستكمال معلومات الباحث عن الحالة ، ويتوفر الآن عدد كبير جداً من الاختبارات في الذكاء والتحصيل الدراسي ، والتوجيه المهني والشخصية والخلق والاتجاهات والعجز . .الخ .

أ- تشخيص الحالة Diagnosis

في ضوء المعلومات المتوفرة لدى الباحث الاكلينكي يمكنه أن يشخص بدقة الحالة المدروسة . ويمكن أن يعتمد التشخيص على أكثر من متخصص : كالطبيب ، والأخصائي النفسي ، والاخصائي الاجتماعي ومدير المدرسة . . .الخ .

ب- تفسير الحالة Interpretation

المعلومات المتوفرة تفيد ايضاً في مساعدة الباحث في استكشاف المتغيرات أو العوامل المسؤولة عن الظاهرة ، إضافة إلى ما يستكشفه من خلال خبراته ومعارفه السابقة .

جـ- وضع التصميم العلاجي Treatment Design

يبدأ الباحث عادة بوضع الفروض التي يعتقد أنها ستحل مشكلة الحالة . فإذا ما استكشف أن طريقة التدريس التي يتبعها المدرس عامل من العوامل المسؤولة عن التأخر

الدراسي لدى طلبته فعندئذ يمكن أن يضع فرضية مفادها أن تطبيق طريقة الحوار في التدريس يمكن أن تساهم في التقليل من ظاهرة التأخر الدراسي .

يلي ذلك وضع التصميم العلاجي المنبثق أساساً من الفروض التي وضعها الباحث ، ومن المهم في هذا التصميم أن يكون الباحث قادراً على قياس المتغيرات المستقلة والمتغير التابع الذي هو الحالة المدروسة .

د- اختبار الفروض Hypothesis Test

يقوم الباحث بتطبيق تصميمه العلاجي على الحالة وفي نهاية الفترة المحددة لهذا التطبيق ، يقوم بقياس أثر ما أحدثه هذا التصميم من تغير على الحالة المدروسة ، ليصل في نهاية الأمر إلى قبول الفرض أو رفضه .

هـ- النتائج Results

يتوقع من الباحث الاكلينكي أن يصل بالحالة إلى نوع من الشفاء أو التحسن وبعد تكرار هذا التصميم مع حالات مشابهة والتأكد من نتائجه يستطيع أن ينشر نتائج دراسته على شكل طريقة في العلاج .[36]

هذه هي انواع المناهج المستخدمة في علم نفس الطفولة . ويهمنا هنا أن نشير إلى أن الظواهر غير العادية كالعصبية ، القلق ، الهيجان ، العناد ، التخلف الدراسي ، التخلف العقلي ، البلادة ، السرقة ، التأخر في النضج ، التبول اللاإرادي ، الكذب ، الهرب من المدرسة ، الانحراف ، الخجل . . . الخ . ظواهر تدرس بواسطة المناهج الاكلينكية ، في حين أن الظوهر العادية تدرس بمناهج وصفية إذا كانت تعبر عن متغير واحد مثل : جوانب النمو المختلفة : الجسمي ، النفسي ، الاجتماعي ، اللغوي والأخلاقي ، وكذلك الظواهر المنفردة مثل : خصائص قائد الفريق ، خصائص الطفل المتفوق ، خصائص مرحلة ما قبل المدرسة ، خصائص الشخصية الاجتماعية . . .الخ ، أما إذا كانت الظواهر المدروسة تعبر عن علاقة بين متغيرين أو أثر متغير في آخر ففي الغالب ما تدرس بمناهج تجريبية صارمة مخبرية أو شبه تجريبية حيث تتراخى الصرامة ويكون المجتمع هو المختبر الأكبر .

36- نفسه ، الجزء الثاني ، ص 785 .

هذا من جهة ومن جهة أخرى فإن الباحث الوصفي يُنتظر منه أن يقدم وصفاً دقيقاً للظاهرة موضوع الدراسة ، أو يقدم جدولاً للنمو يصبح معياراً نقيس به نمو الأطفال الآخرين ، كما ينتظر منه أن يكشف عن بعض العلاقات لوظيفية بين المتغيرات ، بتعبير آخر يقدم تفسيراً للظاهرة موضوع الدراسة ، أما الباحث التجريبي فينتظر منه أن يكشف عن العلاقة العاملية بين المتغيرات وما إذا كان لهذه العلاقة دلالة احصائية ، أو يكشف عن الفروق بين المتغيرات وعن مداها وعن دلالاتها الإحصائية . أما الباحث الاكلينكي فينتظر منه أن يصل إلى وضع طريقة في العلاج .

(4) العوامل المعيقة والعوامل المشجعة لظهور علم نفس الطفولة:

إذا كان علم النفس العلمي قد أُعلن عن ميلاده عام 1879 بافتتاح العالم الالماني ولهلم فونت لأول مختبر نفسي لدراسة العمليات الأولية للشعور ، فإن الدراسات العلمية لمرحلة الطفولة وانبثاق علم نفس الطفولة قد تأخر نسبياً فما هي الأسباب التي أخرت ظهوره؟ وما هي العوامل التي عجلت في انبثاقه فيما بعد؟

(1،4) العوامل التي أعاقت ظهور هذا العلم:

إن المتتبع لتاريخ علم النفس ومدارسه يستطيع أن يلمح العوامل التالية :

أ- انشغال علماء علم النفس الرواد بالتنظير للعلم وإثبات هويته ، فكان عليهم أن يحددوا مجاله ويبرهنوا أنه بالإمكان دراسة الظواهر النفسية بمنهج علمي ، ولم يكن من السهل الإتفاق على تلك الظواهر التي يمكن أن تخضع للدراسة الموضوعية ، فكانت العمليات الأولية الشعورية من إحساس وانتباه أول هذه الظواهر ، ثم العمليات العقلية العليا من إدراك وتذكر وتفكير وكيف تتم مثل هذه العمليات الشعورية ، ثم ظهرت فكرة اللاشعور ، ومع بدايات القرن أضحى السلوك هو المجال الرئيس للدراسات النفسية في الولايات المتحدة خاصة . وعبر هذه المحاولات ولدت مدارس علم النفس

من البنائية فالترابطية فالوظيفية فالتحليل النفسي والسلوكية والجشطلت والمذهب الإنساني ، وبرزت معها النظريات النفسية المعروفة ، ولكل نظرية مبادؤها وقوانينها ، وتشكل بذلك تراث نفسي لا يستهان به . هذا الجهد استنفذ من علماء النفس ما لا يقل عن نصف قرن ، وتثبتت هوية هذا العلم وفتح الباب للدخول للدراسات التطبيقية والدراسات الأكثر تخصصية .

ب- ضعف وسائل Techniques البحث العلمي في بدايات نشأة العلم . فالوسائل التجريبية التي استخدمت في نهايات القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين كانت بدائية بالمقارنة بما أحدثته الثورة التكنولوجية المعاصرة ، فبدون الميكروسكوب الالكتروني لم يكن ممكناً التعمق في الجوانب الوراثية ورؤية الكروموزومات . وبدون الوسائل المتطورة لتصوير الدماغ وتشريحه والتعرف على كهربائيته لم يكن ممكناً للدارسين التعمق في وظائفه العقلية والبيولوجية ، وبدون المختبرات المتطورة لم يكن ممكناً التعرف على فعاليات الجهاز الغدي ودورها في نمو الكائن الحي . وهكذا انتظرت دراسات الطفولة حتى تطورت وسائل البحث العلمي .

جـ- شدة تعقيد ظاهرة النمو ، هذا التعقيد الناتج عن تعدد العوامل المؤثرة فيه ، وتفاعل هذه العوامل ، وجهل الباحثين بالعديد منها ، وطول مدة الملاحظة التي تتطلبها دراسته ظاهرة نمو واحدة ، كل ذلك أجل نوعا ما ظهور دراسات الطفولة .

د- استمرارية سيادة بعض الأفكار الفلسفية عن مبدأ السببية والسلوك الانساني .إذ يعتقد البعض أن افتراض هذا المبدأ يتعارض مع حرية الإنسان ومسؤليته الأخلاقية . فالإنسان كائن حي غير خاضع لهذا المبدأ ، والتخوف من مكننة الإنسان باعتبارها أنها تلغي إنسانيته لم يشجع على التعامل مع السلوك الانساني بموضوعية ، وباعتباره ظاهرة من ظواهر هذا الكون يخضع لنفس المبدأ الذي تخضع له كل الظواهر الكونية .[37]

37- محمد عماد الدين اسماعيل، مرجع سابق، ص 6.

(2:4) العوامل التي ساعدت على ظهور علم نفس الطفولة:

في أعقاب الأنساق والنظم والنظريات التي وصل إليها علماء النفس بمختلف مشاربهم ، صار بالامكان تركيز الاهتمام على المجالات التطبيقية الحياتية ، وبدأت تنسلخ من هذا العلم فروع متخصصة . وكانت ظاهرة النمو إحدى هذه المجالات حيث نشأ علم نفس النمو . ولما كانت دورة حياة الكائن الانساني طويلة جداً ، كان لا بد من الدراسة التخصصية لمراحل هذا النمو ، ومن بينها مرحلة الطفولة وقد تضافرت عوامل متعددة لظهور هذا الفرع نذكر منها ما يلي :

أ- ما قدمته الفلسفات التربوية من بعض الحقائق المتصلة بطبيعة الطفل وخصائصه وأساليب تربيته وتعليمه .فابتداء من القرن الثامن عشر كان جان جاك روسو Rousseau (1712-1778) من المنادين بالطبيعة الخيّرة للطفل ، وضرورة حب الاطفال ومشاركتهم ألعابهم ، والتدرج في النمو لديهم ، وحاجتهم إلى القدوة الطيبة ، وإلى الممارسة العملية ، والحرية والنشاط ، وضرورة مراعاة دوافعهم اثناء عملية التعلم (كتاب إميل) .وفي النصف الثاني من القرن الثامن عشر نادي بستالوتزي Bastelotzi (1746- 1827) بضرورة فهم الطفل والاهتمام بنموه ، ومنحه الحب والعطف ، وأكد على أهمية التلقائية والنشاط الذاتي لنجاح عملية التعلم . وأن عرض المادة العلمية على الطفل يجب أن يتلاءم مع مراحل نموه . وبالمثل دعا فروبل Frobel (1827-1853) إلى إنشاء رياض أطفال ، وبناء الخبرات التربوية على حاجات الطفل ، وأشار إلى دور اللعب والنشاط في تحقيق النمو الروحي والخلقي .وفي النصف الثالث من القرن التاسع عشر وبدايات هذا القرن أشار جون ديوي Dewey إلى أن المعرفة تنمو من خلال الخبرة وأن الأفكار تتغير بتراكم الخبرات ، وضرورة الإهتمام بدوافع الطفل وحريته ، وضرورة تدريب الاطفال على التعاون والمساعدة .(38)

ب- إسهامهات علماء النفس في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين في دراسات النمو ، ويقع على رأس هؤلاء ستانلي هول Hall ، حيث قام بجمع وتحليل

38- حامد عبد العزيز الفقي، مرجع سابق، ص 28-30.

الأسئلة التي يوجهها الأطفال للمدرسين ، ووضع كتاب أشار فيه إلى أن النمو فطري وراثي يسير وفق نسق معين . وأن مراحل نمو الطفل تلخص المراحل التي مر بها الجنس الإنساني .

أما الفرد بينيه Binet فكان الرائد في مجال القياس العقلي حيث بنى أول اختبار للذكاء ، الذي كان بداية لازدهار حركة القياس فيما بعد .ثم آراء فرويد Freud مؤسس مدرسة التحليل النفسي والتي ركز فيها على الطفولة المبكرة وأهميتها في احتضان البذور الأولى للشخصية البالغة للطفل . أما جيزيل Gesell فقد وضع جداول النمو من خلال دراسات طولية لظواهر النمو فصارت مقياساً لسواء النمو ، يضاف إلى هؤلاء أعمال اريكسون Erickson هافجهرست Havihurst وماكفيكرهنت Mcfigarhint وبنجامين بلومBloom وغيرهم الكثيرون .[39]

جـ-اعتقاد بعض المنظرين بالحاجة إلى إحداث تغيير في المجتمعات ، وأن هذا التغيير لا يتأتى الا من خلال التركيز على مرحلة الطفولة والإهتمام بها ، وتحريرها من سلطوية جيل الكبار ورغبتهم في صنع الجيل التالي على شاكلتهم بدعوى الحرص على استمرارية المجتمع والمحافظة على بقائه ، هذه الفكرة وان كانت ذات طبيعة فلسفية إلا أنها وبدون شك أعطت دفعة قوية للدراسات التخصصية في هذه المرحلة العمرية .

(5) أهمية علم نفس الطفولة:

في ضوء ما تقدم من بيان لطبيعة علم نفس الطفولة ومجاله ومناهجه وعلاقته بكل من علم النفس العام وعلم نفس النمو ، وبيان ظاهرة النمو من حيث أنها عملية شاملة لسلوك الفرد وعملياته العقلية والانفعالية كنتاج للعوامل الوراثية والبيولوجية والبيئية ،وامكانية تفسير بعض جوانبها من خلال عدد من المبادئ ، وكذلك دراستها وصفياً وتجريبياً واكلينكيا ، هل يمكن أن نلمح بعض التوقعات التي نتطلع ان تكونها دراسة هذا الفرع من فروع علم النفس

39– نفسه، ص 32.

لدى طلابه؟ وهل يمكن أن نتحسس من خلال هذه التوقعات مدى أهمية دراسة هذا الفرع لدى كل من له علاقة بالطفل والطفولة من آباء ومدرسين وموجهين ومربين؟

على صعيد التوقعات يمكن الإشارة إلى التالي :

1- الدارس لعلم نفس الطفولة هو دارس لسلوك الطفل وعملياته العقلية والانفعالية ومن خلال هذه الدراسة يتوقع منه أن يتعرف على :

- دوال وتطور هذا السلوك وتلك العمليات عبر المراحل الفرعية المختلفة لمرحلة الطفولة . ومسارات هذا التطور ، والاضطرابات المتوقعة .

- فهم سلوك الطفل وعملياته العقلية والانفعالية وتفسيرها والتنبؤ بها والتحكم فيها .

- استيعاب حاجات الطفل ومطالبه ومعرفة كيفية إشباعها ، وفهم التوقفات أو التثبتات ومعرفة وسائل الخلاص منه .

2 - فهم نمو الطفل ، والقدرة على ملاحظة دوال نمو الطفل الجسمية والنفسية والعقلية واللغوية والاجتماعية والاخلاقية واكتشاف المتغيرات المؤثرة فيه .

3 - توجيه وإرشاد الآباء والمربين والمدرسين إلى كيفية التعامل مع الطفل تبعاً لخصائصه وحاجاته ومطالب نموه .والكيفية التي نساعده بها لتحقيق السقف الاقصى لامكانيات نموه .

من هذه التوقعات تبرز أهمية هذ الفرع من فروع علم النفس من حيث أنه يقدم خدمات لكل العاملين في مجال الطفولة وتنشئة الطفل سواء في البيت أو في المدرسة أو في المجتمع .فلا شك أن هؤلاء جميعاً سيكونون أقدر على فهم الأطفال ، والتعامل الفاعل معهم ، واختيار أنسب الطرق والوسائل لتعليمهم وتربيتهم وتجنيبهم كل ما يعيق مسار نموهم ، ورسم الخطط التربوية فيما يتصل بإعداد المعلمين والمناهج والكتب المدرسية وطريقة التدريس والوسائل المعينة والمباني المدرسية الملائمة .

الخلاصة:

1 - النمو : زيادة كمية في الطول والوزن والحجم . وتبدل في نسب أبعاد الجسم ، وهو تطور نوعي في السلوك والعمليات العقلية والانفعالية . وهو عملية لها خصائص : الاستمرارية والتنظيم والتماسك والتدرج .

2 - للنمو مبادئ تفسر ظواهره : النمو يتبع نمطاً محدداً يمكن التنبؤ به ، هناك ارتباط بين جوانب النمو المختلفة ، النمو يسير من الاستجابات العامة إلى الاستجابات الخاصة ، لكل مرحلة من مراحل النمو سماتها الخاصة بها ، الفروق الفردية تزداد أكثر مما تقل من مرحلة نمو إلى التي تليها . يسير النمو وفق معدلات مختلفة ، النمو نتيجة لعاملي الوراثة والبيئة ، النمو عملية مستمرة ، النمو نتيجة لعمليتي النضج والتعلم ، والتكامل في النمو .

3 - تؤثر في النمو عوامل وراثية مسؤولة عن توريث الخصائص البنائية ، والجنس ، وتحديد السقف الأقصى للسمة أو الخاصية الوراثية ، ولا شك أن الهندسة الوراثية تعدنا بإمكانية التحكم في هذه الخصائص .

4 - تؤثر في النمو عوامل بيئية بدءً ببيئة الرحم ، فالأسرة ، فالمدرسة والحي وحتى البيئة الطبيعية .

5 - علم نفس الطفولة فرع من فروع علم النفس العام يتخصص في دراسة سلوك الطفل وعملياته العقلية والانفعالية .

6 - الاطار العام لمنهج هذا العلم هو المنهج العلمي ويتنوع إلى : مناهج وصفية ، تجريبية ، وأكلينيكية .

7 - تضافرت مجموعة من العوامل أدت إلى تأخر ظهور هذا العلم بينها : انشغال علماء علم النفس الرواد بالتنظير وإثبات هوية علم النفس ، ضعف وسائل البحث العلمي ، شدة تعقد ظاهرة النمو ، استمرارية سيادة الأفكار الفلسفية عن مبدأ السببية في السلوك الإنساني من حيث أنه يتعارض مع حرية الإنسان ومسؤوليته عن أفعاله .

8 - كما تضافرت عوامل أخرى شجعت على ظهور علم نفس الطفولة منها : الأفكار الفلسفية التربوية ، إسهامات علماء علم النفس في بدايات القرن العشرين خاصة في المجالات التطبيقية ، الحاجة إلى إحداث تغيير في المجتمعات .

9 - لعلم نفس الطفولة أهمية قصوى لكل من يتعامل مع الأطفال في البيت ، في الروضة ، في المدرسة ، في النادي . . .الخ .

مسرد المصطلحات *Glossasy*

التكيف Adaptation :

من منظور بياجيه ، التكيف يعني نتائج العمليات المعرفية التي تتمثل في تغيير المحيط أو أبنيتناالمعرفية .

النمو Development :

التغيرات المنتظمة التي تحدث للفرد عبر الزّمان منذ لحظة الإخصاب إلى الوفاة .

المبدأ Principle :

علاقة بين عاملين أو أكثر تستكشف بواسطة الدراسات التجريبية .

النضج Maturation :

وراثياً هو التغيرات المبرمجة سلفاً والتي تحدث فطرياً وتلقائياً بمعزل عن المؤثرات الخارجية .

الصفات السائدة Dominant :

صفات ورثها أحد الوالدين أو كلاهما وورثاها لأبنائهما .

الصفات المتنحية Recessive :

صفات ورثها أحد الوالدين أو كلاهما ولكنها لم تظهر في أبنائهما .

قانون العزل Sagregation Law :

الجين الحامل لصفة القصر مثلاً إختفى فقط في الجيل الأول ولكن من المحتمل أن يظهر في الأجيال التالية .

قانون التشكيل المستقل Independant Assortment Law :

الصفة تورث مستقلة عن الصفات الأخرى .

السمات المرتبطة بالجنس Sex-Linked traits :

أمراض وراثية تصيب الذكور خاصة دون الإناث مثل عمى اللونين الاحمر والأخضر ، الهيموفيليا ، بعض أنواع السرطان .

الإنتقاء الطبيعي Natural Selection :

إحداث تزاوج بين الأفراد الحاملين للصفات المرغوب فيها .

الإنتقاء الإصطناعي Artifical Selection :

إدخال جينات جديدة مرغوب فيما تحمله من صفات لتحل محل جينات غير مرغوب فيما تحمله من صفات بواسطة معالجات كيماوية واشعاعية . ويطلق على هذه العملية أحياناً إسم النقل أو التحويل Transformation .

التزاوج الجيني Gene- Splicing :

عملية معقدة لإنتاج أنواع معينة من الجينات كتلك المسؤولة عن هرمون النمو أو هرمون الأنسولين .

الفصل الثاني

ما قبل الإنجاب- حقائق وضرورات

1- الإعداد للإنجاب .

2- الحمل .

3- حقوق الجنين وحقوق الأم الحامل .

الفصل الثاني

ما قبل الإنجاب

حقائق وضرورات

الطفولة من منظور العمر الزمني كما تحدده شهادة الميلاد ، تمتد من لحظة الميلاد إلى سن الثانية عشرة ،وتقسم إلى مراحل فرعية وفقاً لأكثر من أساس ، وقد أخذنا لأغراض هذا المؤلف بالأساس التربوي فكانت مراحلها الفرعية هي : مرحلة الرضاعة أو المهد ، مرحلة ما قبل المدرسة ،ومرحلة المدرسة الابتدائية .

وعلم نفس الطفولة يدرس الطفل في هذه المرحلة ، أي يدرس سلوكه وعملياته العقلية والانفعالية باعتبارها نتاج لتفاعل ثلاثة عوامل وراثية وبيولوجية وبيئية وذلك بهدف فهم هذا الطفل وتفسير سلوكه وعملياته العقلية والانفعالية والتنبؤ بها وضبطها .

وبتقدم الدراسات في كل من علم الوراثة والهندسة الوراثية وكشفها عن نتائج ذات أهمية بالغة بالنسبة لنمو الطفل ، وتنبئها بالمزيد من الاكتشافات في هذا المجال صار لزاماً على دارس علم نفس الطفولة أن يتعرض لإرهاصات هذه المرحلة ممثلة في الاعداد للإنجاب من جهة ، وما يحدث في الشهور القمرية التسعة التي تبدأ بلحظة الإخصاب وتنتهي بالميلاد ،أو ما تعارف عليه باسم مرحلة الحمل من جهة أخرى .

إن مشروعية ومعقولية تناول هذين الموضوعين تنبثق إضافة الى المعلومات التي توفرت عنهما ، من الحرص على فهم ما يجري في مرحلة الحمل من لحظة الإخصاب الى الميلاد ،وحماية النشء مما يمكن أن يتعرض له من أمراض وراثية أو تشوهات أو اضطرابات خلقية يولد الطفل مصاباً بها . وكذلك توفير الحاضن الأسري الصحي للجنين أولاً وللأطفال ثانياً .

(1) الإعداد للإنجاب:

(1:1) ضرورات الإعداد للإنجاب:

الزواج هو الوسيلة المشروعة في مجتمعاتنا العربية والإسلامية لإنجاب الذرية ، وبغض النظر عما قد ينجب من أطفال لقطاء أو اطفال بدون زواج رسمي في المجتمعات الأخرى تظل ظاهرة الإنجاب بالزواج الشرعي هي الأكثر شيوعاً وقبولاً .

والزواج ظاهرة اجتماعية تخضع لشروط الدين والثقافة أكثر من خضوعها لشروط العلم . ففي الأعم الأغلب ما يكون الزواج اعتباطياً أو عشوائياً ، يفسر بالقسمة والنصيب ، واذا ما تدخلت بعض المتغيرات لاتمامه : كقرابة الدم ،والجيرة ، والصداقة ، والدين ، والسياسة . .الخ يصير بالإمكان الحديث عن الزواج المتناسق ، أي الزواج الذي تفسره أسباب فيزيقية .

في ثقافتنا العربية الإسلامية محاولات لاشراط الزواج . فقد ألح الرسول عليه الصلاة والسلام على ضرورة الاحتياط في اختيار الزوج والزوجة خوفاً من التشوهات والعاهات فيقول :

«تخيروا لنطفكم فإن العرق دساس» وفي رواية اخرى «فإن النساء يلدن أشباه اخوانهن وأخواتهن» .[1] وقوله : «تنكح المرأة لأربع : لمالها ولحسبها ولجمالها ولدينها فاظفر بذات الدين تربت يداك» (رواه مسلم) . وقوله : «إذا جاءكم من ترضون دينه وخلقه فزوجوه ،ألا تفعلوا تكن فتنة في الأرض وفساد عريض» (رواه الترمذي) وفي قول منسوب لسيدنا عمر بن الخطاب : من حق الولد على أبيه أن ينتقي أمه ويحسن اسمه ويعلمه القرآن .[2]

هذه الأحاديث وغيرها تقرر مبدأ الاختيار في الزواج .كما تشير إلى بعض المتغيرات مثل : الدين والخلق والمال والحسب والجمال مع إعطاء أفضلية لمتغيري الدين والخلق .

أما على صعيد الدراسات العلمية الباحثة عن التلازم في الصفات بين الشريكين باعتبار أن هذا التلازم من شروط اتمام الزواج فقد وجد بيرسون و لي Person & Lee(1903) تلازماً

1- ابن حجر العسقلاني ، سبل السلام ، الجزء الثالث ، مطبعة الاستقامة ، القاهرة ، ص 115 .

2- محمد عودة ومحمد رفقي عيسى ، الطفولة والصبا ، دار القلم ، الكويت ،1984 ، ص 124 .

موجباً بين الشريكين عند الزواج لصفات جسدية مثل القامة وطول الذراع ،ومعامل التلازم كان (0.2) وفي عام 1968 حصر سبوهلر Spuhler (105) صفات جسدية في أربعين عينة من العشائر الإنسانية ، وكانت معاملات التلازم تترواح ما بين (0.1) و(0.2) بالنسبة لحجم الجسم ما بين الاوروبين والأميركيين المنحدرين من أصل أوروبي .

وبالنسبة للصفات السلوكية فإن الميل نحو حدوث تزاوج مظهري موجب قوي ، فقد ظهر في بعض الحالات وفي أحد تقديرات الذكاء معامل تلازم مقداره (0.399) .ولقد أوضح سبوهلر وجود تلازم موجب حقيقي لبعض الصفات النفسية مثل : التداعي ،الميل العصبي ، السيادة ، والقابلية للموسيقى ، وبشكل عام وجد أن الميل للتزاوج المتناسق أقوى في حالة الصفات السلوكية عنه في الصفات الجسدية .

كذلك وجد تلازم موجب بين الوضع الاجتماعي والاقتصادي وطول القامة والوزن ومحيط الصدر وبين الوضع الاجتماعي الاقتصادي لكل من الزوج والزوجة وكذلك بالنسبة لعمريهما (0.8) .[3]

من هذه الدراسات يتبين أن هناك أكثر من عامل قد يكون له دور في إيجاد الزواج المتناسق .من هذه العوامل : الصفات الجسدية :طول القامة ، الوزن محيط الصدر ، طول الذراع ،حجم الجسم ،والصفات النفسية مثل : الذكاء ، التداعي ، الميل العصبي ، والسيادة ، وحب الموسيقى وأخيراً الصفات أو الخصائص الاجتماعية الاقتصادية ، وكذلك العمر الزمني للزوجين .

على الصعيد الوراثي زودتنا نتائج الدراسات الوراثية بالمعلومات التي سبق وأن أشرنا إلى بعضها في حديثنا عن العوامل المؤثرةفي النمو ويهمنا أن نؤكد على الحقائق الوراثية التالية :

1- يأخذ الطفل من والديه 23 زوجاً من الكروموزومات مناصفة ، ولكن هذا لا يعني أنه يرث نصف صفاته من أمه والنصف الثاني من والده لأن عدد الجينات على

3- إرمان لي وبارسونز بيتر ، وراثة وتطور السلوك ، دار مكجروهل للنشر ، ترجمة أحمد شوقي حسن ، 1982 ، ص 211 .

الكروموزومات من نوع X والآتية من الأم يفوق عدد الجينات على الكروموزومات من نوع Y والآتية من الأب .

2- الطفل الذكر يكون معرضا للإصابة بالامراض الوراثية كعمى اللونين الأحمر والأخضر والهيموفيليا ،والتي تأتيه من الأم بسبب ما على كروموزوماتها من جينات زائدة لا تجد ما تتعادل معه من جينات الأب ،فإن كانت هذه الجينات الزائدة حاملة للمرض الوراثي فإنه سينتقل إلى الجنين الذكر .

3- الصفات السائدة لدى أي من الوالدين تظهر في الجيل الثاني ، بينما الصفات المتنحية قد تظهر في الأجيال التي تلي .[4]

وعليه حتى نأمن أخطار الأمراض الوراثية وانتقالها إلى الجيل التالي ،فإن الفحص الوراثي قبل الزواج ضرورة حتمية يشجع المقبلين على الزواج على الأخذ بها .

إذا كان الفحص الوراثي ضرورياً فإن فحص عامل الريزوسي Rh- Factor لا يقل أهمية بالنسبة لسلامة الجنين ، ذلك أن اختلاف العامل الريزوسي بين الأم والجنين الناتج عن اختلافه أصلا بين الأم والأب حيث يكون لدى الأم سالبا ولدى الأب موجباً . وبالتالي ينشأ نفس الوضع بالنسبة للأم والجنين . في مثل هذه الحالة يكون الجنين عرضة للموت لتكسر كرات الدم الحمراء بسبب مضادات يطلقها جسم الأم وتسري خلال الدورة الدموية للجنين اثناء الحمل بالرغم من انفصال الدورة الدموية الخاصة بالجنين عن تلك الخاصة بالأم . وإن لم يمت الجنين قد يولد مشوهاً . وبالرغم من قدرة العلم الآن على التحكم في هذه الظاهرة ومنع تأثيرها إلا أن عدم الكشف عنها قبل الحمل قد يشكل خطورة كبيرة وعليه فإن فحص هذا العامل لدى الزوجين ضرورة ملحة .

ومن الشروط الأخرى للإعداد للإنجاب نشير إلى أهمية أن يكون لدى المقبلين على الزواج اتجاهات ايجابية نحو كل من الزواج والانجاب فالزواج ظاهرة اجتماعية تتفق مع الفطرة ، وهدفها الأسمى هو الإنجاب ، فالفرد الذي يمتنع عن الزواج او يرفض الإنجاب هو حالة غير عادية خارجة عن الفطرة .

4- محمد عودة ومحمد رفقي عيسى ، الطفولة والصبا ، مرجع سابق ص141 .

يضاف إلى ذلك أفضلية توفر التكافؤ بين الشريكين من حيث المستوى الثقافي ، والاجتماعي والاقتصادي ، لما لهذا التكافؤ من دور في جعل الحياة أكثر تناسقاً وتناغماً .

خلاصة القول أن الاعداد للانجاب يتطلب تحقيق مبدأ الاختيار ومبدأ المشاكلة (المماثلة) ، وتطبيق الفحص الوراثي ، وتوفر اتجاهات موجبة لدى الشريكين نحو الزواج والإنجاب .

(2،1) معوقات الإعداد للإنجاب:

إن الالتزام بشروط الإعداد الجيد للإنجاب تواجهه مجموعة معوقات يمكن تصنيفها على النحوالتالي :

(1،2،1) معوقات ثقافية:

تتمثل هذه المعوقات في بعض العادات والتقاليد السائدة في موضوع الزواج ، فالزواج القرابي يهدف إلى المحافظة على تماسك العائلة او العشيرة ، والاعتقاد بأن ابنة العم أكثر تحملاً وصبراً من الغريبة ، وحصر الإرث حتى لا يتوزع خارج نطاق العائلة ،وأن ابن العم ينزّل عن ظهر الفرس -كما يقال في أمثالنا- وأن الحضارة وجو المدينة قد لوث الفتاة حتى صارت لا تصلح أن تكون زوجة ، وتفضيل ذات الحسب والنسب . .الخ .

إن قدرة الفرد على مصادمة مثل هذه المعوقات قد تكون أحيانا محدودة ، وقد تخلق مشكلات إجتماعية وبالتالي لا يجد مفراً من الإنصياع إلى محددات الثقافة .

(2،2،1) معوقات معرفية:

هذا النوع من المعوقات نابع من عقلية الرجل العربي المسلم حين يقبل بمقولات الحظ والصدفه والنصيب . ويعتبرها مقولات دينية لا تقبل الجدل أو الطعن ، وبالمقابل يرفض معطيات العلم التي يعرفها ويتجاهل الخبرات العلمية وبالتالي تظل أبنيته العقلية تتعامل مع الوقائع ذات العلاقة بالزواج بأساليب خرافية لا عقلانية . إن التنافر المعرفي Cognitive Dissonance الذي يعيشه بعض الأفراد يحسم في الأعم الأغلب لصالح الخرافة في موضوع الزواج وبالتالي يقبل هؤلاء الافراد ان يعيشوا حالة الفصام الثقافي Cultural Schizoprania المتمثلة في قبول معطيات العلم في موقف ، ورفضها في موقف الزواج .

(3،2،1) معوقات انسانية:

ونعني بها ذلك الإدعاء أن الالتزام بمعطيات العلم يدمر العواطف الإنسانية ويتجاهلها ، ويتعامل بشيء من الجفاف والمادية مع موضوع إنساني ، مما يحول الإنسان إلى آلة ، فلسان حالهم يقول دعونا نتزوج من نحب ولا تعكروا علينا صفو الحب بتوقعاتكم المريبة عن اطفالنا الذين سيأتون .

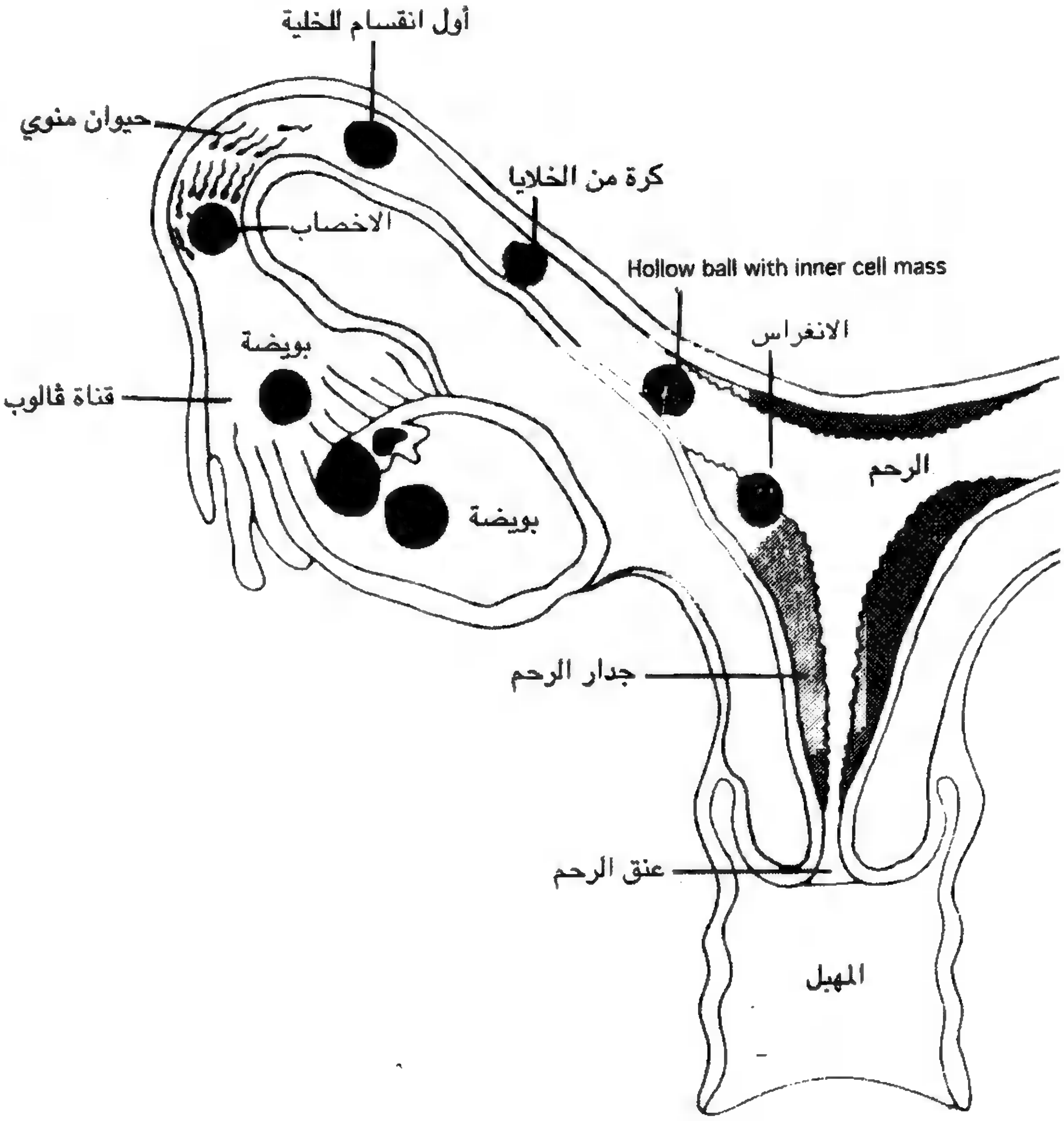
هذا من جهة ، ومن جهة أخرى فإن النتائج المترتبة عن عدم تشجيع الزواج بناء على نتائج الفحوص المخبرية ستترك اثاراً قد لا تمحى على العلاقات بين العائلات .

إن احترام مبدأ الاختيار من طرف المقبلين على الزواج وذويهم وإتاحة الفرصة لتطبيقه ، مبدأ الاختيار القائم على مبدأ المشاكلة أو المماثلة أو التكافؤ بين الاثنين ، والاختيار الطوعي لإجراء الفحص الوراثي وتقبل نتائجه ، قضايا حضارية .فكلما تحضرنا فكرياً وعقلياً كلما كنا أكثر قبولاً وأكثر قدرة على التنبؤ والتحكم في الزواج ، وكلما تحضرنا أكثر كلما اقتربنا من المعطيات الدينية الصريحة والواضحة في الحث على مبدأ الاختيار .

(2) مرحلة الحمل:

(1:2) التطور في هذه المرحلة Prenatal Development

تمتد فترة الحمل منذ لحظة الإخصاب إلى لحظة الميلاد ، وتبلغ حوالي 266 يوماً أو تسعة شهور قمرية ، تتضاعف خلالها البويضة المخصبة لتصل إلى حوالي 200 مليون خلية ، ويتضاعف وزنها بليون ضعف ،وتتحول البويضة إلى نظام جسمي معقد .[5]



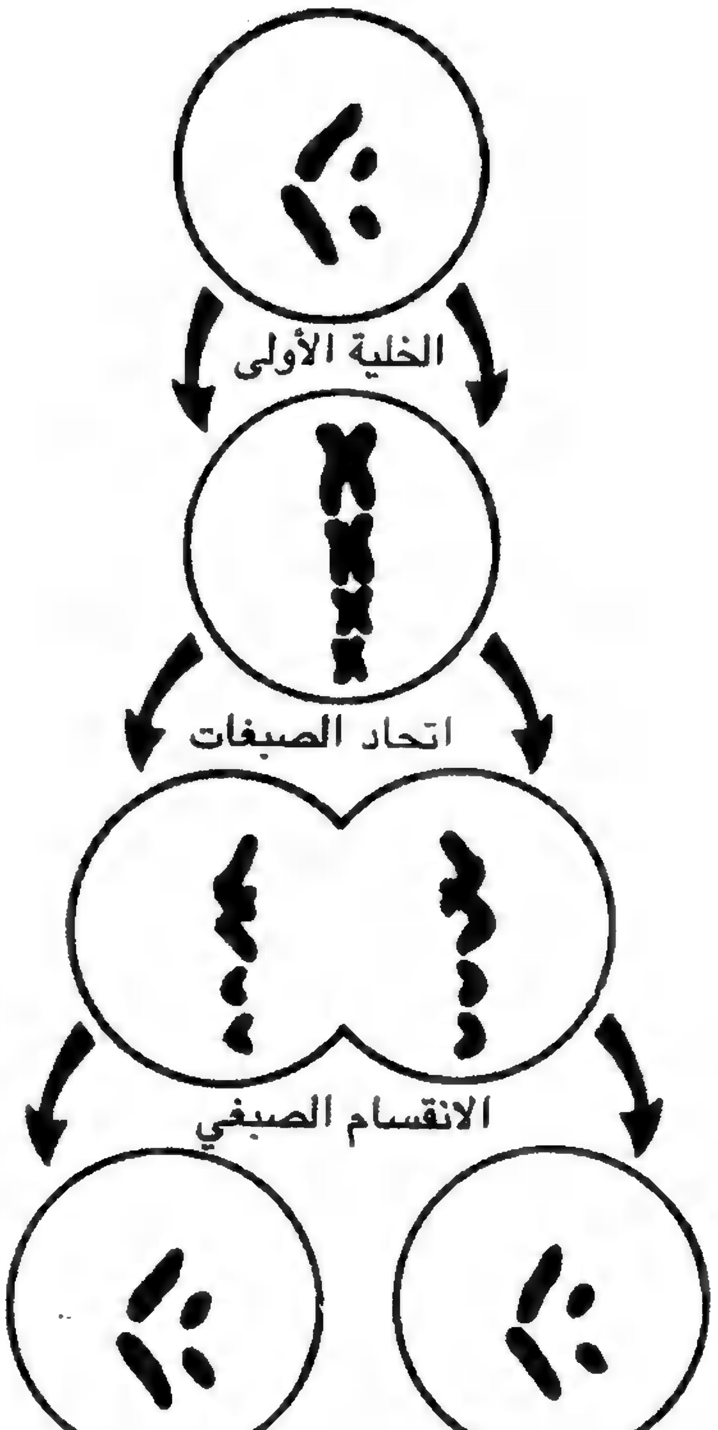
الشكل رقم (2 :1)

عملية الإخصاب

5- حامد عبد العزيز الفقي ، دراسات في سيكولوجيا النمو ، دار القلم ، الكويت ، 1983 . ص 81 .

وتنقسم هذه المرحلة إلى ثلاث مراحل فرعية هي : المرحلة الخلوية Germinal Period وتمتد من لحظة الإخصاب إلى أسبوعين ، والمرحلة الامبريونية Embryonic Period وتمتد من الأسبوع الثالث إلى الأسبوع الثامن ،والمرحلة الفيتوسية Fetul Period وتمتد من الأسبوع التاسع إلى الاسبوع السابع والثلاثين .

في المرحلة الفرعية الأولى تشهد البويضة المخصبة انقساماً سريعاً ،تأخذ فيها كل خلية جديدة شكل الخلية المخصبة الأولى ، وتأخذ شكلاً كروياً مستديراً ثم تبدأ في الاستطالة والدقة . وتلتصق بجدار الرحم وبعد مضي اثني عشر يوماً يتحول هذا الشكل االإسطواني إلى طبقتين : طبقة داخلية Endoderm وطبقة خارجية Ectoderm- في هذه المرحلة يصعب جداً تحديد طول أو وزن هذا التشكيل .



الشكل رقم (2 :2)

انقسام البويضة المخصبة

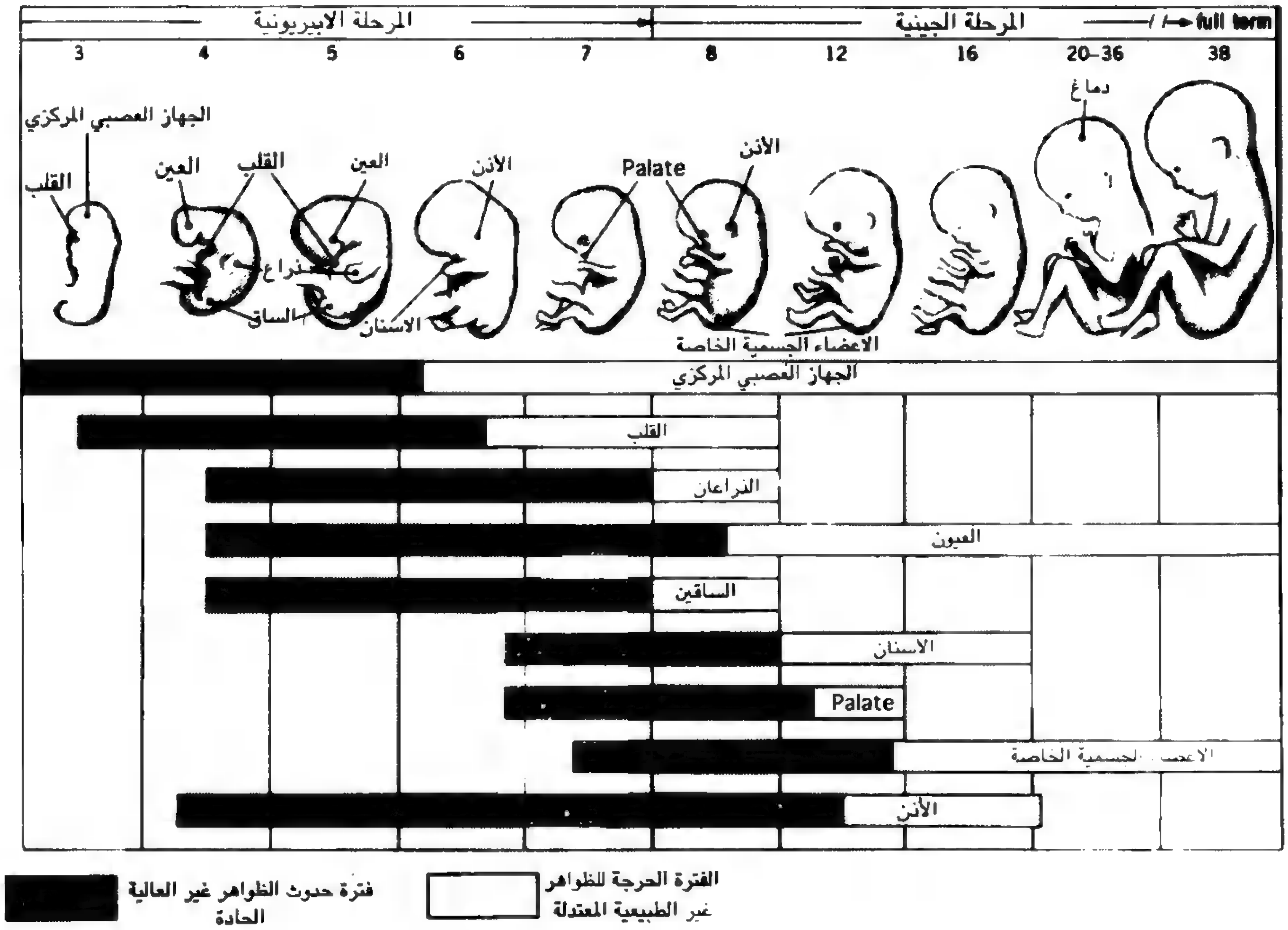
في المرحلة الفرعية الثانية تتخلق طبقة ثالثة بين الطبقتين الداخلية والخارجية Mesoderm . وتبدأ البدايات الأولى لأعضاء البدن تتشكل ، ويبدو الوجه والرأس غير مكتملين . وتظهر البدايات الأولى للجهاز الهضمي ثم أجهزة التنفس والكليتين والكبد كما تشكل الطبقة الخارجية خطاً يتطور إلى نوعين من الانسجة العصبية الخاصة بالعمود الفقري والدماغ ، وانسجة الجلد والشعر والاظافر وأعضاء الحواس .

أ ما الطبقة الوسطى فتشكل العظام والعضلات .يبلغ طول هذا التشكيل 2.5 سم ووزنه 16 غم .

في المرحلة الفرعية الثالثة : يتحول فيها الجنين ليأخذ الشكل الإنساني . وهيكله الغضروفي يتحول إلى هيكل عظمي ، وينمو الرأس وتظهر ملامح الوجه ،والأطراف السفلى والعيون والشعر .كما تظهر الوظائف الحيوية كالحركة والافعال المنعكسة والتنفس وضربات القلب ، وتبدأ الكلى تعمل . كما تظهر بصمات الأصابع ، يبلغ طوله لحظة الميلاد . 50سم ووزنه 3.2 كغم في المتوسط .(6)

6-- نفسه ، ص 81-83 وكذلك الكتاب .

Santrock W.J., Life- Span development, WCB; Dubuque, LOWA, 1983, P. 77.



الشكل رقم (2 :3)

مراحل تطور نمو الجنين

(2:2) الحقائق الأساسية في هذه المرحلة:

هناك مجموعة من الحقائق كشفت عنها الدراسات في مجال الوراثة وعلم نمو وأمراض الأجنة ، والأطفال الخدج ، ولهذه الحقائق تطبيقات عملية تفيد في فهم بعض الظواهر غير العادية ، وفي إنجاب أطفال سيلمي الجسم والعقل . ومن هذه الحقائق :

(1.2.2) عملية الإخصاب Conception Process

تنزلق البويضة الناضجة من المبيض ، وتتحرك خلال سائل يسهل انزلاقها في قناة فالوب متجهة نحو الرحم ، تحيط بها خلايا معينة وتتكفل بتغذيتها قبل اتمام عملية الإخصاب .ويمكن للمرأة في منتصف الدورة الشهرية إنتاج بويضة واحدة أو أكثر ، وقد يصل العدد في بعض الحالات النادرة إلى خمس بويضات .

عند حدوث الجماع بين الزوجين ، يندفع ما بين 240- 250 مليون حيوان منوي متجهة نحو الرحم ، 75% منها تسير في خطوط متوازية وبسرعة 3 بوصات في الساعة ، تجتاز عنق الرحم وتتجه إلى قناة فالوب بحثاً عن البويضة الناضجة ، واحد منها فقط هو الذي يلقح البويضة ، وباتمام هذه العملية تنشأ الخلية الأولى .

وقد ثبت أن البويضة إذا ما وصلت للرحم دون أن تلقح ولبضعة أيام فإنه يستحيل أن يحدث الحمل ، إذ لا بد من انتظار منتصف الدورة الشهرية القادمة . كما لوحظ أن الحيوانات المنوية في حالة عدم وجود بويضة ناضجة تسير على غير هدى .[7]

تتكون الخلية الأولى من 23 زوجاً من الكروموزومان نصفها من الخلية الذكرية (الحيوان المنوي) والنصف الثاني من الخلية الأنثوية (البويضة) . عندما تبدأ البويضة المخصبة بالانقسام فإن عملية النمو تكون قد انطلقت . هذه العملية توجه بفعل الشيفرة الوراثية (DNA) التي تحملها كل من الخلية الذكرية والخلية الأنثوية ذلك أن كل كرومزوم يحمل عدة آلاف من الجينات تشكل اللبنات الأساسية لعملية النمو التالية .

إن تساوي عدد الكروموزومات لكل من الأب والأم لا يعني بالضرورة أن الصفات الوراثية للكائن الانساني ستكون هي الأخرى مناصفة من الأب والأم . ذلك أن عدد الجنيات ونوعيتها على كل كروموزوم غير متساوية ، كما أن طريقة اتحادها غير واضحة . فالكروموزوم الجنسي من نوع X والآتي من الأم يحمل عدداً أكبر من الجينات التي يحملها الكروموزوم الجنسي من نوع Y والآتي من الأب .

7- المرجعان السابقان ، الأول ص 85 والثاني ص 73 .

إن خصائص وانتظام الجينات على الكروموزومات مسؤولان عن ايجاد الفروق بين الأفراد .وهذه الخصائص هي التي تحدد كلاً من النمط الوراثي Genotype والنمط الخارجي (الشكل الظاهري) Phenotype للفرد . . ويشمل المظهر الخارجي الخصائص الملاحظة والقابلة للقياس مثل : الخصائص الجسمية كالطول والوزن ، ولون العيون ، ولون البشرة ، والخصائص النفسية مثل : الذكاء ، الإبداع ، الذاكرة ، الموهبة ، والسلوك الأخلاقي .

إذا كانت خصائص الجينات وطريقة انتظامها تفسر الفروق بين الأفراد والجماعات فإنها أيضا تفسر التشابه بينهم ، و التشابه بين الأبناء والآباء والأمهات ، فالأفراد يتشابهون في الخصائص الإنسانية العامة بفضل العوامل الوراثية المشتركة بين أفراد النوع . ومن الأمثلة على الخصائص الانسانية : التفكير ، النطق ، الضحك ، التعلم . أما الأبناء فيتشابهون مع آبائهم وأمهاتهم بسبب أن الجينات تحمل الصفات السائدة لدى أي من الوالدين للأبناء . وتبعاً لعدد مثل هذه الصفات يتنوع التشابه بين الآباء والأبناء ، فالاحتمال الأول أن يشبه المولود أباه أكثر ، والاحتمال الثاني أن يشبه أمه أكثر ، الاحتمال الثالث الا يشبه أباه أو أمه ، ذلك أن صفاتاً كانت متنحية لدى الوالدين وسائدة في جيل من الأسلاف ظهرت في الأبناء ، فأشبهوا هؤلاء الأسلاف الذين نسينا صفاتهم .

إن اختلاف خصائص الجينات وطريقة انتظامها في كل تشكيل وراثي ، وكون كل طفل هو احتمال واحد من بين حوالي 250 مليون تشكيل ، يفسر لنا الفروق بين الأخوة الأشقاء ناهيك عن الاختلاف بين الأفراد من أصول قرابية أو الأفراد المتباعدين . كما أن تقارب خصائص الجينات في حالة التوائم المتطابقة الناتجة عن بويضة واحدة يفسر لنا التشابه الملحوظ بينهما .

وتفيد دراسات الوراثة أن الخصائص المتطابقة في النمط الخارجي قد تنتج عن انماط وراثية مختلفة . مثال ذلك يمكن أن نجد ثلاثة أفراد لا تربطهم قرابة ، لديهم نسبة ذكاء مقدارها 110 . والعكس ايضاً صحيح فقد نجد توائم متطابقة بالرغم من تقارب النمط الوراثي إلا أن نسب ذكائهم مختلفة .

وفي مجال دراسي وراثي آخر حول كيفية انتقال الصفات بواسطة الجينات ، وجد أن الأبناء لا يحصلون متوسط خصائص والديهم . فإن كان الأب طويلاً والأم قصيرة فالمولود لا ينتظر أن يطول إلى متوسط خصائص والديهم . إنما يحدد طوله بنوع الصفة السائدة لحظة تشكيله وراثيا . إن الخصائص الانسانية تتحدد باتحاد جين من الأب مع نظيره من الأم ، مثل : لون العيون ، ونوع الشعر . بالمثل فإن بعض الظواهر غير العادية مثل صفة الألبينو Albinism (الجلد الفاتح نتيجة لفشل الجسم في تكوين كمية كبيرة من الجينات الصبغية الخاصة بعمليات التلوين) ، الأنيميا (فقر الدم) ، الشعر الصوفي ، الأصابع القصيرة ، صفة العجز عن تذوق مادة الفينيل ، وحالة البول الفينولكيتوني (نوع من التأخر العقلي الناتج عن خلل في الأنزيم) ، كلها تنتج بنفس الطريقة .

إضافة إلى ذلك ، فقد كشفت دراسات أخرى عن وجود جينات ضارة تسبب أمراضاً وراثية مثل : سيولة الدم ، عمى الألوان ، السكري ، وأمراض القلب واضطرابات الجهاز العصبي ولا تظهر مثل هذه الأمراض إلا إذا حملها الجينان المتحدان من الوالدين .

يترتب على نتائج هذه الدراسات أن الكشف عن الجينات الضارة أمر ضروري لحماية الجيل التالي من الأمراض الوراثية .وهذا- كما ذكرنا سابقاً- مبرر كاف لإجراء الفحص الوراثي قبل الزواج .

وفي مجال آخر ، اهتم علماء الوراثة بالكروموزوم الجنسي Y وX . فهما اللذان يحددان جنس الجنين ذكراً أو انثى . كما أن وجود جينات أكثر على الكروموزوم X قياساً بعددها على الكروموزوم Y يفسر لنا بعض الأمراض االوراثية التي يصاب بها الذكور فقط مثل : عمى اللونيين الأحمر والأخضر . فعدم قدرة الذكر على التمييز بين هذين اللونين يعود إلى وجود جين حامل لهذا المرض على الكروموزوم X .

من خلال ما تقدم ، يتضح دور الوراثة المباشر في خصائص الفرد المستقبلية ، هذه الخصائص التي تُحدد لحظة الإخصاب . وقد تساءل بعض العلماء عن التفاعل بين الشيفرة الوراثية والبيئة . فاشارت انستازي Anastasi (1958) إلى التأثير المستمر للوراثة على النمو والتي أطلقت عليه اسم استمرارية التأثير غير المباشر Continum Indirectness . فالتأثير

الأكبر للوراثة هو في الصفات التي لا يمكن للبيئة أن تغيرها . هذا التأثير يبدأ بالتضاؤل في الصفات الوراثية التي يمكن إصلاحها مثل بعض الإعاقات الجسمية الخلقية . تشوه في العظام ، تشوه في الوجه بعض أشكال العمى والصمم ، إلى الخصائص التي تكون على شكل استعداد فقط مثل : بعض المواليد الذين لا ينتج دمهم أجساماً مضادة للبرد والانفلونزا ، بعض المواليد برئتين ضعيفتين أو قلب ضعيف ، أو يولدون بحساسية نحو بعض الأطعمة . ولعل أقل أثر للوراثة هو في الموقف النمطي الاجتماعي Social steryotype من لون الجلد مثلاً(أبيض ، أسود) والأشكال العرقية. . . Ethnic Features . . . الخ .[8]

إحصائياً وجد أن معامل الارتباط بين الوراثة وبعض الخصائص الجسمية وبعض حالات التخلف العقلي يقترب من واحد ، وبالنسبة للذكاء والمزاج كان معامل الارتباط بينهما وبين الوراثة 0.5 و 0.8 على الترتيب . بينما كان معامل الارتباط بين الوراثة والاضطرابات العقلية يتراوح ما بين 0.3 و0.5 .[9]

(2،2،2) الأخطار في المرحلتين الامبرايونية والفيتوسية:

في المرحلة الامبريونية يكون هيكل الجنين غضروفياً هشاً لا يتحمل الصدمات جراء سقوط الأم أو تعرضها لهزات عنيفة أو ضربات على الظهر أو نزيف[10] .

كما أن تعاطي الأم للأدوية دون إشراف طبي دقيق ، وكذلك تعاطي المسكرات أو المخدرات أو التدخين يعرض الأجنة إلى أخطار جسمية .

وقد أشرنا سابقاً إلى أن الأمهات اللواتي تعاطين الثاليدوميد وهو من المهدئات الخفيفة قد حال دون استكمال نمو ذراع الجنين ، خاصة وأن التعاطي جاء في اليوم السابع والعشرين بعد الإخصاب أو اليوم الثامن والعشرين . فتناول الأم للأدوية دون إشراف طبي في الوقت غير المناسب كافٍ لولادة أجنة معوقة جسمياً . كذلك أجنة الأمهات المتعاطيات للكحول أو

8- Santrock W.J. op. cit PP. 60-71.

9- Ibid P. 72

10- حامد عبد العزيز الفقي ، مرجع سابق ، ص 82 .

المدمنات على التدخين يواجهون مشكلات في التكيف مع الصوت والضوء والتغيرات الحرارية أكثر مما يواجهه أجنة الأمهات غير المدمنات . وأن أجنة الأمهات المدمنات على التدخين يولدون أقل وزناً ويواجهون مشكلات صحية أكثر .أما أجنة الأمهات المدمنات على الهيروين يولدون وهم مدمنون على هذه المادة ويكونون انسحابين ايضاً .(11)

وحيث أن الجنين يتلقى غذاءه من دم الأم ، فإن غذاء الأم يلعب دوراً رئيساً في سلامة صحة الجنين . فقد وجد أن الأمهات اللواتي يعانين فقراً غذائياً يلدن ولادات غير ناضجة أو قبل الأوان ، وتكون أقل وزناً وأكثر معاناة للأنيميا والتوكسيميا ،كما أن توفر كمية البروتين الكافية ضروي لنمو الجهاز العصبي للجنين . وأن الجرعات الزائدة من الفيتامينات يمكن أن تسبب مشاكل لنمو الجنين . فقد أثبتت الدراسات الاكلينكية أن تناول كمية كبيرة من الفيتامينات تنتج ولادات مبتسرة (قبل الأوان) ، أو تعاني إعاقات جسمية فكمية زائدة من فيتمين D تحول دون ترسب الكالسيوم في العظام .(12)

إن الحالة الانفعالية للأم الحامل تلعب هي الأخرى دوراً في نمو الأجنة . ففي عام 1979 كشفت اليانور ويلزمسن E.Willesmsen عن أن الضغوط الإنفعالية تؤدي إلى تزايد في افراز الغدد الصماء خاصة الأدرينالين ، وتظهر لدى الجنين ما يظهر لدى أمه من تغير في سرعة ضربات القلب والتنفس وضغط الدم . من جهة أخرى فإن الحالة الإنفعالية للأم تؤثر على عملية الولادة فتجعلها أكثر صعوبة مما يعرض الطفل أحياناً إلى الإختناق نظراً لنقص الأكسجين ، وهذا يجعل الوليد أقل توافقاً مع العالم الخارجي وأكثر عصبية وأكثر صراخاً .(13)

وتفيد دراسات أخرى أن إصابة الأم بأمراض معدية أثناء فترة الحمل مثل : الحصبة الألمانية ، الزهري ، السيلان . . . الخ .أو تعرض الأم للأشعة السينية يمكن أن يؤدي إلى إصابة الجنين بتشوهات خلقية ، كالقصور في القلب أو في العينين وغيرهما من الأعضاء .(14)

11- Santrock W.J. op. cit P. 78.

12- Ibid P. 77.

13- Ibid P. 79.

14- حامد عبد العزيز الفقي ، مرجع سابق ص 73 ومحمد عودة ومحمد رفقي عيسى ، مرجع سابق ، هما 138 .

(3،2،2) ظاهرة الوحم:

في المرحلة الامبريونية وربما في أواخرها وبداية المرحلة الفيتوسية يظهر على الأم الحامل بعض الأعراض كالدوار والدوخة والرغبة في التقيؤ والإحساس بالضعف والصداع .

كما أن البعض منهن يعبر عن بعض الرغبات الغريبة في بعض الأطعمة غير المتوفرة في ذلك الموسم ، أو الشكوى من بعض الروائح العطرية . . . . الخ . هذه الأعراض يطلق عليها في ثقافتنا اسم ظاهرة الوحم .

إن لهذه الظاهرة مبرراتها العضوية من حيث وجود جسم غريب لم يألفه جسم الأم بعد ، وتغير في الإفرازات الهرمونية داخل جسم الأم ، والضغط الذي يشكله الحمل على معدة الأم ، وعليه فإن بعض الأعراض التي تعود إلى هذه التغيرات لا بد وأن تكون مفهومة لدى الزوج أو من يحيطون بالأم الحمل .

إن التعامل مع هذه الأعراض برفق وباهتمام متزن ودونما افراط في العواطف ، يمكن أن يجعل هذه الأعراض لا تترك أية آثار نفسية . أما المعاملة المفرطة في الاهتمام والحنان فقد تشكل تعزيزاً أو مكافأة لما يلي ذلك من سلوكات دوافعها نفسية مثل : اشتهاء بعض المأكولات ، والدلع الزائد والشكوى المستمرة لتكون مع الأعراض السابقة الوسيلة لاجتذاب الإهتمام الذي يشبع الأم الحامل نفسياً . إن عدم الاستجابة الفورية لمتطلبات الأم الحامل في هذه المرحلة قد يعمل على إنقاص العديد من السلوكات التي لا لزوم لها ، ولا خوف من آثارها على الجنين .

(4،2،2) حركة الجنين:

في الفترة ما بين الأسبوعين السادس عشر والثامن عشر من عمر الجنين تشعر الأم الحامل بحركة الجنين وهذه الحركة تطور نوعي في عملياته الحيوية ، حتى يظنها العامة أنها بداية الحياة ، ولكن الحياة هي موجودة أصلاً في كل من الحيوان المنوي والبويضة الناضجين ، فالأول يتحرك وبسرعة 3 بوصات/ الساعة عند تواجد البويضة الناضجة ، والثانية تتغذى ، وفي

هاتين الوظيفتين الدليل الأول للحياة . وعند ما تتم عملية الاخصاب لتكون الخلية الأولى تبدأ هذه الخلية بالتطور والنمو عبر الانقسام المتسارع لانتاج خلايا جديدة ، ثم تبدأ تتغذي عبر جسم الأم ، وفي الاسبوع الثاني عشر يكون الجنين قادراً على بعض الانشطة الحركية التي لا تشعر بها الأم .[15]

إن حركة الجنين الواضحة دليل على أن النمو يسير بشكل طبيعي ، وأن صحة الجنين بخير ، وهذا يشيع في نفس الأم الطمأنينة والراحة ويجنبها مشاعر القلق الهائم أو الغامض . ويذكرها باستمرار أنها ستنجب وأنها قادرة على ذلك ، وفي هذه القدرة تحقيق لذاتها وحماية لتلك الذات . وكثير من الأمهات الحوامل ما يعبرن عن شعورهن بالسعادة عندما يشعرن بحركة الجنين ، وعن شعورهن بالقلق إذا ما امتنع أو توقف عن الحركة .وما دام الأمر كذلك ، فإن الانتباه إلى هذه الوظيفة الحركية في هذه المرحلة من نمو الجنين ضروري ، وتصبح الاستشارة الطبية لازمة في حالة عدم ظهور الحركة أو التوقف عنها بعد ظهورها .

(5:2:2) استجابات الجنين:

تشير دراسة فيرني Vernyعام 1981 أن الجنين قادر على التعبير عن الغضب في الشهر الرابع من الحمل . ويستجيب للأصوات والالحان الموسيقية ويكون أكثر حساسية للضوء في الشهر الخامس .[16]

وتفيد دراسات أخرى أن الجنين يبكي أحياناً دون صوت نتيجة لعدم وجود هواء بالرحم حيث يكون قد زود بحبال صوتية كاملة ، ولعل هذا يفسر القدرة الفطرية للجنين على الصراخ لحظة ميلاده . وفي الأسبوع الثامن عشر يظهر الجنين وقد بدأ بمص إبهامه . وهذا المص يعده لعملية الرضاعة ومص الثدي تلقائياً ودون حاجة إلى تدريب عقب الولادة ، ويلاحظ نمو أظافر الجنين التي قد تخدش سطح الجلد . لذ يحرص الطبيب المولد أو الممرضة على تقليم هذه الأظافر فور الولادة .[17]

15- Santrock W.J op. cit., P. 77.

16- حامد عبد العزيز الفقي ، مرجع سابق ، ص 101 .

17- تيسير صبحي ويوسف قطامي ، الموهبة والابداع ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت 1992 ، ص 140 .

وعليه فإن الجنين إبان فترة الحمل يعد فطرياً لأداء السلوك الحيوي اللازم له فور خروجه من الرحم كالصراخ والرضاعة ، الصراخ أداته الوحيدة للإعلان عن حاجاته واستدعاء الأم لاشباعها والرضاعة وسيلته لتلقي الحليب من ثدي الأم .

(6:2:2) وظائف المشيمة:

تتكون المشيمة من أوعية دموية معقدة وأغشية عضوية إسفنجية ، قطرها قد يصل إلى ثمانِ بوصات . تقوم المشيمة بوظائف الرئتين والكبد والكليتين والأمعاء والغدد وغير ذلك من الوظائف . فهي تستخلص الاكسجين من دم الأم وتودعه في دم الجنين . وبالمثل الغذاء الذي تحصل عليه من دم الأم بعد تناولها للطعام بساعتين تقريباً . كما تقوم بعملية استبدال الاكسجين بالكربون السام والتخلص من الفضلات والإفرازات . كما أنها تحفظ الجنين من البكتيريا ، وتعد المواد المضادة التي تقوي المناعة وتحصن الجنين ضد بعض أنواع الامراض ، إلا أنها قد تفشل في حماية الجنين من أمراض أخرى مثل الحصبة الألمانية . وكذلك تستطيع بعض الأدوية أو بعض المواد الكيماوية إختراق المشيمة لتصل إلى الجنين . وعليه تصبح حماية الجنين من مثل هذه الأمراض والكيماويات واجبة بامتناع الأم عن تناولها وحماية جسمها من مثل هذه الأمراض المعدية .

وتفيد الدراسات أنه في الأيام الأولى لوجود الجنين تشتمل البويضة على طبقة من الخلايا Trophoblast التي تشكل البدايات الأولى للمشيمة . وأول وظائف هذه الخلايا هو بناء عش للجنين في جدار الرحم ، حيث تحطم خلايا الرحم وتبدأ بأخذ الغذاء من الدم وتمرره عبر خلاياها لتزود الخلايا الجنينية الأولى بالغذاء . ويقوم الرحم برفض أية محاولة أخرى للتعشيش فيه ويمنع عملية التبويض . وقد دلت الأبحاث على أن هذه الخلايا قادرة على قتل الخلايا السرطانية والتهامها مما لفت انتباه الدارسين والباحثين في أمراض السرطان لدراسة هذه الظاهرة . وفور تثبيت الجنين في عشه الجديد بأعلى جدار الرحم تقوم هذه الخلايا بافراز هرمونات تساعد على حفظ البطانة الرحمية وتقوي من تثبيت الجنين وتمنع حدوث العادة الشهرية وبمرور الوقت تتحول هذه الخلايا لتصبح المشيمة .

ومن وظائف المشيمة الأخرى ، تجهيز الأم الحامل بهرمونات تعدها لتقبل النفايات والفضلات التي يفرزها الجنين دون إلحاق ضرر بالأم ، كما أنها تفرز هرموناً آخر لتزويد الأم بالحليب اللازم للطفل . والجنين يحصل على بعض هذا الهرمون ونتيجة لذلك قد يوجد في اثدائه بعض الحليب ذكراً كان أو أنثى . وهذه الظاهرة تختفي بسرعة .

والمشيمة تنقل إلى الجنين مجموعة من المناعات والتحصينات من جسم الأم وتستمر هذه الحصانة طوال الشهور الستة الأولى بعد الميلاد ريثما يتمكن المولود من أن يبني بكفاية المناعات الخاصة به .[18]

وعليه فإن الجنين في بطن أمه في قرار مكين ، محمي من الصدمات بفعل السائل الأميني Amniolic fluid مهيأة له إمكانيات التغذية من دم الأم ، والتنفس دون وجود هواء ، ومحصن من الكثير من الأمراض ، ومزود بالقدرة على التخلص من الفضلات .

إن معرفتنا لمثل هذه الحقائق تعطينا نوعاً من الطمأنينة على سلامة الجنين . وتجعلنا ندرك ما يمكن أن نعرضه له من أخطار ، إذا ما تصرفنا معه خارج الإمكانيات التي وفرها له الخالق سبحانه وتعالى .

(7،2،2) عملية الولادة:

تتوج عملية الولادة الصحية كل الجهود التي بذلت عبر الاعداد للانجاب كما أنها تأتي نتيجة طبيعية لتوفير كل الظروف المناسبة لعملية الحمل . وحول هذه العملية يمكن الاشارة إلى جملة من الحقائق الثابتة .

قبل أن يحين موعد الولادة بأيام ، يتخذ الجنين وضعاً معيناً حيث يتجه رأسه إلى أسفل ورجلاه وقدماه إلى أعلى . يبدأ المخاض بتقلصات الرحم لتدفع بالجنين إلى أسفل خارجاً من الرحم . ويستمر المخاض ما بين أربع ساعات وأربع وعشرين ساعة حتى تتوسع القناة التي سيجتازها الجنين ليخرج من نهايتها إلى هذا العالم .

18- نفسه ، ص 107- 109 .

وقد لوحظ أن مدة المخاض في الحمل الأول أطول منها في الأحمال التالية ولا شك أن الأم والجنين يعانيان جهداً ومشقة أثناء عملية الولادة ، هذا الجهد والمشقة يتلاشى أثرهما بسرعة خاصة لدى الأم عندما ترى وليدها سليماً معافى .

في بعض الحالات ، يضطر الطبيب المولد أو الممرضة إلى سحب الجنين عبر قناة الولادة باستخدام كلاب خاص ، وفي حالات أخرى يكون فيها الجنين في وضع مقلوب أو مستعرض ، أو تكون القناة ضيقة أو أية أسباب أخرى تحول دون الانزلاق السلس للجنين فعندئذ يضطر الطبيب لإخراج الحنين بعملية جراحية ، ويطلق على هذا النوع من الولادات اسم الولادة القيصرية نسبة إلى الامبراطور الروماني يوليوس قيصر الذي يعتقد أنه ولد بهذه الطريقة .

إن لحظة الميلاد تتطلب أن يتكيف المولود بسرعة مع الضوء والجاذبية والبرد والمثيرات البيئية الأخرى . ولحظة خروجه يكون منهكاً جسمياً . وفي عام 1975 طوّر العالم الفرنسي لويبي Leboyer طريقة للتخفيف من صدمة الميلاد التي يعانيها الجنين ولمساعدته على التكيف السريع ، وذلك بإيجاد جو من الهدوء قبيل الميلاد شبيه بهدوء جو الرحم .ففي لحظة الميلاد تخفض الإضاءة والأصوات ،ويوضع المولود على بطن الأم حتى قبل قطع الحبل السريّ Umbilical Cord ذلك أن جسم الأم يوفر للمولود المشاعر الدافئة وضربات القلب التي اعتاد سماعها داخل الرحم . ولا حاجة إلى ركل الطفل أو قلبه من أجل الشروع في عملية التنفس ، ذلك أن عملية التنفس تبدأ دونما حاجة لمثل هذه الاجراءات .

يعتبر الحمل كاملاً إذا ما قضى الجنين في رحم أمه ما بين سبعة وثلاثين إلى أربعين أسبوعاً . إلا أن بعض الأحمال تأتي إلى الدنيا قبل الأوان Prematurity فيأتي المواليد أقل وزنا وأصغر حجماً ، ويعتبر المولود خداجاً Premature إذا كان وزنه حوالي 2.5كغم أو أقل وولد بعد أقل من سبعة وثلاثين أسبوعاً . ويعتبر طفلاً في خطر إذا ما ولد في الوقت المناسب ولكن وزنه 2 كغم أو أقل Ahigh risk infant هذان النوعان من المواليد يتطلبان عناية مركزة بوضعهم في حاضنات Incubator حتى ينضجوا . مثل هذه العناية لا يمكن أن تتوفر إلا في المستشفيات والعيادات المتخصصة .

وقد اشارت بعض الدراسات إلى أن هذا النوع من المواليد يختلف عن المواليد العاديين في مرحلة الرضاعة . فلمدة ستة شهوريكون نومهم أقل انتظاماً ، يبكون أكثر ، غير مبالين بالأحداث الجديدة ، ويتباطأون في ردود أفعالهم الاجتماعية كالابتسام مثلاً . إلا أن هذه الفروق تختفي في نهاية مرحلة الرضاعة .

وتشير دراسات أخرى إلى وجود فروق بين الأطفال الخدج(غير الناضجين) وبين الأطفال العاديين تظل ظاهرة في الطفولة المبكرة والمراهقة في مجالات الذكاء والتحصيل الدراسي . وتشير بعض الدراسات إلى أن هذه الفروق قد تعزى إلى ما يعانيه الأطفال الخدج من أعاقات عصبية أو جسمية .

وتناولت دراسات تالية(1977-1980) قامت بها سوزان غولد بيرج S. Goldbeerg العلاقة بين الطفل الخداج والمشرف عليه . فالآباء يلاحظون الفروق بين هذا الطفل والطفل العادي ، ولكنهم لا يعرفون كيف يعاملونه . وتشير هذه الباحثة إلى أن أمهات الأطفال الخدج يملن إلى الإحساس بعدم الكفاءة نظراً لانقطاع العلاقة بعد الميلاد مباشرة بين الطفل وأمه نتيجة لوضعه في حاضنة حتى ينضج .(19)

خلاصة القول ، إن اتمام عملية الولادة في وقتها ، على أيدي متخصصين وفي الأماكن الخاصة ، وايلاء الوليد الرعاية المطلوبة ، والاطمئنان على صحته وعلى وظائفه وحمايته من حوادث الميلاد والتي قد تصل إلى حد إلحاق التلف بدماغه ، كل ذلك ضرورة لازمة ، خاصة وأن الانجازات العملية والامكنيات الطبية صارت في متناول غالبية الناس .

(8،2،2) ظواهر نادرة:

تتنوع مثل هذه الظواهر ، والتي قد يفاجأ ببعضها الوالدان ، فيجدان نفسيهما أمام امتحان عسير في تحمل الصدمة النفسية ، وتقبل المولود والقبول بقضاء الله وقدرة ، ومقاومة مشاعر الذنب إذا ما اعتبرا نفسيهما مسؤولين عن مثل هذه الظواهر ، وما يتركه هذا الاحساس من صدع نفسي في العلاقات بين الزوجين ، وخوف من تكرارها في الأحمال القادمة ، ومن الأمثلة على هذه الظواهر التالي :

19- Santrock W.J. op. cit. PP. 79-82.

(1،8،2،2) الطفل المنغولي أو زملة داون Down's Syndrom

من الصفات المميزة لهذا الطفل : التخلف العقلي ، قصر القامة ، خشونة باطن اليد الوداعة ، التشابه في الشكل العام مع الشكل المنغولي مع تأخر شديد في القدرات الحركية . تصل نسبة انتشار هذه الظاهرة إلى(56/1) .

وتفيد نتائج الدراسات أن السبب المباشر لظهور هذه الحالة يعود إلى خلل كروموزومي ، حيث يفشل الكروموزوم الواحد والعشرين في الإتحاد مع نظيره مما ينتج بويضة مخصبة بها سبعة وأربعون كروموزوماً بدلاً من ستة وأربعين كروموزوماً . أما الأسباب غير المباشرة فتتمثل في تغيرات في الغدد الصماء مرتبطة بكبر سن الأم ، (ما فوق الأربعين) ، بطء استجابة البويضة للإخصاب وتعرض الأم للتسمم بفعل الفيروسات أو الإشعاعات ، ضعف الحيوان المنوي .[20]

(2،8،2،2) ظاهرة البول الفينيلكيتوني Phenylketonuria (PKU)

من صفات هذه الحالة : التخلف العقلي ، انبعاث رائحة غريبة من بولها بسبب وجود مادة الفينيل الانين Phenylalnine البروتينية فيه . يعود وجود هذه المادة إلى خلل وراثي في الأنزيم الذي يقوم بعملية التمثيل لهذا المركب ، في غياب هذا الأنزيم تفشل خلايا الجسم في تحطيم الحمض الأميني Amino Acid الفينيل ألانين . وتزايد هذ الحامض في الجسم يؤدي إلى تولد مواد كيماوية سامة تدخل الجهاز العصبي فيصيب خلايا الدماغ . وإذا لم يعالج هذا الحامض بسرعة فور الولادة فإن أعراض التخلف العقلي تظهر بسرعة .

إن الإكتشاف المبكر لمثل هذه الحالة ضروري جداً للاستفادة من امكانية العلاج ، هذا وتبلغ نسبة انتشار هذه الظاهرة (10000/1) .[21]

20- محمد عوده ومحمد رفقي عيسى ، مرجع سابق ص 145 .

21- Santrock W.J op. cit. P. 72.

(3،8،2،2) حالة الكروموزوم الناقص أ و الزائد من كروموزوم تحديد الجنس.

أ- جنين يحمل كروموزوم واحد من نوع X فيكون تركيبه الجنسي XO تعود هذه الحالة إلى عدم وجود كروموزوم تحديد الجنس Y في الحيوان المنوي وتتصف بتأخر في النمو ، غياب مظاهر الأنوثة كالدورة الشهرية ، والثديين .وتعرف هذه الحالة بزملة تيرنر Turner Syndrome ونسبة انتشارها (1000/1) .[22]

ب- جنين ذكر يحمل كروموزوم انثوي زائد (xxy) تعرف هذه الظاهرة باسم زملة كلانيفلتر ونسبة انتشارها (400/1) وتتصف بكبر حجم الثديين ،نقص إفرازات الهرمونات الذكرية . العقم ،والتخلف لعقلي .

جـ-جنين ذكر يحمل كروموزوم ذكري زائد (XYY) تتصف هذه الظاهرة بانخفاض مستوى الذكاء ،عدم التوازن الهرموني ،وازدياد حالة العنف نسبة انتشار هذه الظاهرة (1000/1) .[23]

(4،8،2،2) التشوهات الخلْقيَّة:

يقصد بالتشوهات الخلقية Cogenital تلك التي يولد بها الطفل ، بعضها يرجع لأسباب وراثية والبعض الآخر يرجع لعوامل بيئية .من الأمثلة على النوع الأول : الولادة بدون قدمين أو بدون كفين .ومن الأمثلة على النوع الثاني : الأخطاء أو القصور في القلب أو في العين ،تشوه فوكوميليا Phocomelia (أطراف الطفل كأطراف عجل البحر) . وقد كُشف عن نوع ثالث من التشوهات ناتج عن التفاعل بين عامل الوراثة والبيئة مثل : انشقاق سقف الحلق ، انشقاق الشفة العليا ، تشوه القدم والرأس والقلب . .الخ .[24]

22- محمد عودة ومحمد رفقي عيسى ، مرجع سابق ص 144 .

23- نفسه ص 145 .

24- حامد عبد العزيز الفقي ، مرجع سابق ص 71 .

(3) حقوق الجنين وحقوق الأم الحامل:

(1:3) حقوق الجنين:

للجنين -من منظور شرعي- حقه في الإرث والوصية والنسب باعتباره كائناً حياً له استقلاليته ،والاعتداء عليه بأية وسيلة يستوجب العقوبة .

وللجنين -من منظور إنساني- حق الحفاظ عليه بأن نقيه من أخطار وراثة صفات الآباء أو الأسلاف الضعيفة أو الحاملة لأمراض وراثية . وذلك بأن نحسن اختيار أمه واختيار أبيه بالاطمئنان إلى استبعاد مثل هذه الصفات الوراثية .كما له حق حماية جسمه من أن تتسرب اليه الأمراض التي تنتقل من جسم أمه كالحصبة الألمانية أو بعض البكتيريا القادرة على اختراق مناعة المشيمة .

كما له حق حمايته من تأثير المواد الكيماوية الضارة والتي قد تصله عبر جسم أمه من خلال التدخين أو تعاطي المسكرات أو المخدرات .كما أن له حق الحماية من أثار الاشعاعات الضارة .وللجنين حق توفير العلاج السريع فور ولادته إذا كان بحاجة لمثل ذلك العلاج أو جاء قبل الأوان بإعاقات أو تشوهات يمكن إصلاحها كما أن له حق القبول من طرف والديه إذا جاء مشوهاً .تشويهاً وراثياً أو متخلفاً عقلياً ، فلا يجوز بأي حال التخلص منه ، ومن غير المقبول إيداعه في دور الرعاية للاستراحة من تعبه .

وله أيضا الحق في اختيار اسم مناسب له ، والمناسبة تكون ملاءمته لروح العصر وحضارته ، بالأ يكون حوشياً وألا يكون مخجلاً أو يدعو للكآبة والتشاؤم أو التصغير والتحقير .وألا يتحكم في اختيار الاسم أسماء الأسلاف إخوة كانوا أو آباء أو اجداداً ، أو يتحكم فيه انتشار الاسم أو مكانة صاحبه .

(2:3) حقوق الأم الحامل:

إن رعاية حقوق الأم الحامل تخدم وبشكل مباشر الجنين أيضاً .فلها حقوق شرعية وحقوق مادية وحقوق نفسية .فحقها الشرعي أن تظل في عصمة زوجها ، ولا يجوز لها أن تتزوج بآخر أو تجبر على الزواج بآخر قبل وضع حملها .

ولها حقوق مادية تتمثل في توفير ما تحتاج اليه من أغذية ومن رعاية طبية كلما دعت الضرورة إلى ذلك . ووفقاً لما تشير به مراكز رعاية الأمومة .وتوفير العلاجات اللازمة لها وحمايتها من تعاطي الأدوية دون إشراف طبي ، ومنعها من تعاطي المسكرات أو المخدرات او التدخين .

ولعل حقوقها النفسية تكتسب أهمية خاصة في هذه المرحلة . فلها على زوجها أن يكون واسع الصدر . متفهماً لبعض شكاواها شبه المرضية ،وشبه النفسية ، كالدوخة و الدوار والرغبة في التقيؤ والتكاسل واشتهاد أشياء غير متوفرة أو باهظة الثمن . ولها أن يوفر لها من حولها نوعاً من الراحة والطمأنينة والابتعاد عن المشاكل والصراعات بقدر الإمكان ، وأغداق بعض الغطف والحنان دونما إفراط ، وحمايتها من التهديد فيما لو كان الحمل متوقعاً لدى الزوج ، أو يتوقع أن تنجب أنثى ، وعندهم إناث كثر . وألا يجبرها زوجها على أعمال شاقة ، أو الكشف عن جنس الجنين ،لئلا يحرمها لذة الإنتظار والأحلام .

إن المشاركة الوجدانية من الزوج لزوجته في تحمل أعباء الحمل الجسمية والنفسية ،وتشجيعها على التحمل ، وتهوين الأمر عليها ، خاصة في الحمل الأول ، يشجع الأم الحامل على التحمل ، كما أن اشعارها بأنها ما زالت محط اهتمامه وحبه ورعايته .وأن الحمل لا ينفره منها . بل على العكس سيزيد من متانة الرباط بينهما ، كما يساعد أيضاً في توفير الجو النفسي الصحي للأم الحامل .

هذا من ناحية حقوقها النفسية على زوجها ، ونظراً لاستمرارية وجود الأسرة الممتدة في مجتمعنا ، فإن لها حقوقاً على من حولها كأب الزوج أو أمه أو أخوانه أو نسائهم .اذ على هؤلاء جميعاً أن يراعوا ظرف الأم الحامل ويتقوا الله فيها ، فلا يزيدوا من ضغوطهم النفسية عليها ، بأن يجعلوها موضوعًا للسخرية ، أو يحرضوا زوجها عليها ويلفتوا نظره لسلبياتها .

المهم أن يتعاون الجميع في جعل فترة الحمل فترة فريدة في حياة الأسرة ، وحدثاً ذا بال ، وإنجازاً لأهداف الزواج .

الخلاصة:

1- إن خصائص الجيل الثاني تتحدد منذ اللحظة التي يعقد فيها القران ويتم الزواج .في هذه اللحظة يكون الرجل قد اختار شريكة حياته واختار لاولاده أيضاً الجزء المكمل لما لهم من خصائص .فإن أحسن الزوجان الاختيار وكان بينهما بعض المماثلة والتوجه المشترك لبناء أسرة ، يكونان قد وضعا اللبنة الأساسية لما سيكون عليه أطفالهما .

2- إن لحظة الإخصاب تترجم عملياً وضع الأسس الوراثية للتشكيل أو النمط الوراثي للطفل والنمط الظاهري أيضاً .فيتحدد جنسه ، والسقف الأقصى لذكائه ولطوله ولوزنه ولحجمه ولنسب أبعاد جسمه ولون بشرته ولون عيونه . .الخ . ويتحدد أيضاً فيما إذا سيكون سليماً من الأمراض الوراثية أم مصابا بها .

3- إن إقامة الجنين تسعة شهور قمرية في رحم الأم تعده وبشكل متكامل لمواجهة متطلبات الحياة خارج الرحم . في هذه المرحلة من عمره تقرر ظروف بيئة الرحم المتمثلة في صحة الأم ، وسلامتها من الأمراض المعدية ، وكفاية ما يصل الجنين من غذاء ، وحمايته من المواد الكيماوية الضارة ، وحمايته من الصدمات المهلكة ، والأجسام المضادة التي قد تأتي من جسم الأم ، وتوفير الراحة النفسية والرعاية والمراقبة الطبية . . الخ هذه البيئة ستقرر بدايات تحقق الاستعدادات الوراثية التي رسمتها الشيفرة الوراثية منذ لحظة الإخصاب ، وتساهم في مجيء طفل سليم معافى ناجٍ من التشوهات الخلقية أو القصور الوظيفي .

وفي هذه الفترة أيضاً تنمو لدى الجنين الأجهزة الحيوية اللازمة : الجهاز العصبي ، والتنفسي والصوتي والهضمي والغدي ، وتنمو عظامه وعضلاته ، ويضخ قلبه الدم ليس عبر جسمه فقط إنما عبر الحبل السري أيضاً ، ويتدرب على الوظائف الحيوية والتي من المطلوب أن يؤديها فور ولادته كالرضاعة والصراخ والتنفس والسمع . إن ما يحدث في هذه المرحلة من نمو الكائن الإنساني ذو أهمية قصوى من حيث تأثيره في مراحل نموه التالية .

4 - إن رعاية الأم الحامل هي جزء لا يتجزأ من رعاية الجنين فصحتها الجسمية والنفسية تنعكس إيجاباً أو سلباً على صحة الجنين فمن أجل طفولة سليمة نحتاج إلى أمهات سليمات .

5 - إن هناك بعض الظواهر الشاذة التي تأتي إلى هذه الدنيا من أحمال لم تتخذ بحقهم الإجراءات والتوصيات الكافية واللازمة . وتجاهل أصحابها ما وفره لهم العلم من قوة وقدرة على التنبؤ والضبط والتفسير ، وتركوا الأمور للصدفة ، وركنوا إلى الفهم الخاطئ لبعض المعطيات الدينية ، والتزموا بالمفاهيم الثقافية البالية ، فأضروا أطفالهم وأنفسهم ومجتمعهم . مثل هذه الحالات التي تولد وهي تعاني أمراضاً وراثية أو تشوهات خلقية أو قصوراً وظيفياً هي أمانة في أعناق ذويهم ومجتمعهم لهم حق الرعاية و القبول .

6 - إن الحمل وسيلة لتحقيق الذات بالنسبة للأم ، ودليل على قدرتها على الإنجاب ، به تتكاثر البشرية ، ويحافظ على النوع الإنساني ، وتعمر الأرض ، إن الحمل ليس مرضاً ، بل هو دليل صحة ، به تتقوى وشائج الزوجية وتزدهر وتتحقق زينة الحياة الدنيا ، وعليه فلا يجوز حرمان المرأة أو الرجل من معايشة هذا الحدث الهام ، بل على الزوجين أن يسعيا إليه ، وأن يستفيدا من معطيات العلم لحل بعض المشكلات التي قد تحول دون تحقيقه .

في نفس الوقت ، يجب أن نلفت النظر إلى أن العلم قد أعطانا القدرة على تنظيم النسل لما في ذلك من أثر طيب على تربية الطفل وتلقيه الرعاية المطلوبة ، وعدم تحمل الوالدين مسؤوليات ينوء بها كاهلهما اقتصادياً ونفسياً وتربوياً .

وما دام الحمل كذلك ، صار للجنين حقوق ولأمه حقوق فكلاهما بحاجة للرعاية الصحية والنفسية ، فالحماية من الأمراض والتعاطي ، والإحساس بالاستقرار والهدوء والطمأنينة ضرورات في هذه المرحلة .

مسرد المصطلحات Glossasy

الإعداد للإنجاب

مجموعة من الإجراءات تشمل اختيار الزوج ، الفحوص الوراثية ، العامل الريزوسي للزوجين . . . .الخ بهدف إنتاج أجيال أفضل .

معوقات الإعداد للإنجاب

معوقات ثقافية ومعرفية وانسانية

مرحلة الحمل Pernatal : تمتد منذ لحظة الإخصاب إلى لحظة الميلاد وتبلغ 266 يوماً وتنقسم إلى ثلاث مراحل فرعية : الخلوية ، الإمبريونية ، والفيتوسية .

عملية الإخصاب Conception Process

التقاء الحيوان المنوي بالبويضة وتلقيحها .

الكروموزومات (الصبغيات Chromosomes)

خيوط رفيعة تحمل الجينات (الموروثات) .

الجينات (الموروثات) Genes

جسيمات تُحمل على الكروموزومات وتنقل الخصائص الوراثية من جيل إلى جيل .

النمط الوراثي Genotype

التركيب الوراثي للفرد وهو غير ملاحظ كما هو الحال في النمط الخارجي .

النمط الخارجي (الشكل الظاهري) Phenotype

الخصائص الملاحظة للفرد كلون العينين

ظاهرة الوحم

مجموعة من الأعراض : كالدوار والدوخة والرغبة في التقيؤ والاحساس بالضعف الجسمي والصداع والشكوى من بعض الروائح . . .الخ تظهر مع بدايات الشهر التالي من الحمل .

المشيمة Placenta

تتكون من أوعية دموية معقدة وأغشية عضوية اسفنجية ، تقوم بوظائف الرئتين والكبد والكليتين والأمعاء والغدد وغير ذلك من الوظائف بالنسبة للجنين .

الخداج Premature

مولود يأتي قبل الأوان ويكون أقل وزناً وأصغر حجماً لدرجة يحتاج معها إلى عناية مركزة .

الطفل المنغولي (زملة داون) Down Symdrome

مخلوق بشري ناتج عن خطأ كروموزومي ، قصير القامة ، متخلف عقلياً وديع ، له شكل منغولي .

ظاهرة البول الفيتولكيتوني (PKU)

حالة من التخلف العقلي ناتجه عن خلل وراثي في الأنزيم الذي يقوم بعملية التمثيل لمركب الفينيل الانين .

ظاهرة تيرنر Turner Syndrome

مخلوق يحمل كروموزوم واحد من نوع X فقط ويكون تركيبه الجيني XO

ظاهرة كلانيفلتر Klinefilter

مخلوق يحمل كروموزوم أنثوي زائد تركيبه الجيني XXY أو يحمل كروموزوم ذكري زائد ويكون تركيبه XYY .

التشوهات الخلقية

تشوهات يولد بها الطفل وغالباً ما تعود لأسباب وراثية وبعضها يعود لأسباب بيئية إبان الحمل .

الطبقة الداخلية Endoderm

عنها بتشكل الجهاز الهضمي والتنفسي وكذلك الكليتين والكبد .

الطبقة الخارجية Ectoderm

تشكل خطاً يمتد بامتداد ظهر الإمبريون ليتطور فيما بعد إلى أنسجة عصبية خاصة بالعمود الفقري والدماغ والجلد والشعر والأظافر وأعضاء الحس

الطبقة الوسطى Mesoderm

تشكل العظام والعضلات .

الفصل الثالث

الرضيع

1- المدخل البيولوجي .
2- المدخل السلوكي .
3- المدخل المعرفي .
4- المدخل الدينامي النفسي .
5- الأشكال اللغوية لدى الرضيع .
6- المشكلات الانفعالية لدى الرضيع
7- تطبيقات تربوية .

الفصل الثالث

الرضيع

Infant

مرحلة الرضاعة مرحلة فرعية من مرحلة الطفولة ، وتمتد منذ لحظة الميلاد إلى سن عامين . ويبدو أن هذا الاسم مشتق من أهم الاستجابات التخصصية في هذه المرحلة وهي الرضاعة التي تستلزم قدرات المص والبلع والعض ، والتي يلد الطفل مزوداً بها . والرضاعة عملية حيوية بها يأخذ الوليد حاجته من الغذاء فيشبع جوعه وتستمر حياته . والرضاعة إذا ما تأدت بالشكل السليم فإنها تشبع لدى الوليد حاجاته النفسية للحب والعطف والحنان والإلتصاق والإحساس باللذة . ويذهب أنصار التحليل النفسي الفرويدي إلى أن ملذات الوليد واحباطاته تتمحور حول الفم وأنه يتلذذ من عمليات المص والبلع والعض .[1]

ويطلق أحياناً على هذه المرحلة اسم مرحلة المهد . والمهد هو المكان الذي يقضي فيه الوليد أطول فترة ممكنة من نومه تصل إلى إحدى وعشرين ساعة في اليوم في أيامه الأولى .

وقد لقيت مرحلة الرضاعة وخاصة بداياتها اهتماماً ملحوظاً لدى علماء النفس ، وتراكمت كمية هائلة من المعلومات حول التغيرات الجسمية والإمكانيات الإدراكية والعقلية والانفعالية للطفل الرضيع وتغذيته وصحته .

فما قدمه فرويد Freud من أفكار حول أهمية الطفولة المبكرة وأثرها على نمو الشخصية ، وما وصل إليه جيزيل Gesell من معايير للنمو ، وما كشف عنه هافجهرست Havighurst

1- Vernon P. E, Personality assessement. a caritical survey. London: Methuen, 1964, P. 50.

من مطالب للنمو ، وما تحدث عنه اريكسون Erikson من صراعات نفسية ، وما كشف عنه بياجية Piaget من خصائص معرفية ، وما قدره كولبيرج Kohlberg من معايير للأحكام الأخلاقية ، كل هذا وغيره يصب في خانة الاهتمام بهذه المرحلة العمرية .[2]

يضاف إلى ذلك توفر استحداث جديدة ومتطورة مكنت من التصوير الدقيق لحركات العين ، وقياس أنشطة الدماغ أثناء وقوع المثير ، وقياس حالة الإثارة الفسيولوجية ، وقياس التغيرات التي تطرأ على الوليد أثناء تعرضه لمثيرات خلال دراسة ظاهرة الإعتياد Habituation لديه . . .الخ .

كما أن الإهتمام الاكلينكي بمشكلات الطفل حديث الولادة ، كالإعاقات الحسية والتشوهات الخلقية والأمراض الوراثية والإستعداد للتعاطي ، وحمل فيروسات الأمراض المعدية . . . الخ . لعب هو الآخر دوراً في تنمية الاهتمام بمرحلة الطفولة عامة ومرحلة الرضاعة بشكل خاص .

إن تناول مرحلة الرضاعة يهدف إلى : عرض ما هو متوفر من حقائق ومعلومات عن الرضيع منذ لحظة الميلاد ، وتفسير الظواهر الرئيسة في هذه المرحلة سلوكية كانت أو عقلية أو انفعالية سواء أكانت هذه الظواهر عادية أو غير عادية ، وبيان إمكانيات ضبط مسارها والتنبؤ باتجاه لكل المسارات .

ولتحقيق هذه الأهداف سنستعين بأكثر من مدخل فالمدخل البيولوجي والمدخل السلوكي والمدخل المعرفي والمدخل الدينامي النفسي[3] .

2- حامد عبد العزيز الفقي ، دراسات في علم نفس النمو ، دار القلم ، الكويت ، 1983 ، ص .

3- محمد عماد الدين اسماعيل ، الأطفال مرآة المجتمع ، عالم المعرفة ، الكويت ،1980 ،ص15 .

(1) المدخل البيولوجي لمرحلة الرضاعة:

يشكل جسم الوليد المدخل البيولوجي لفهم ما يجري في مرحلة الرضاعة فما هي الامكانيات الجسمية التي يولد بها الطفل؟وما هي التغيرات التي تطرأ عليها إبان هذه المرحلة؟

بداية نذكر أن نمو الكائن الانساني فيما قبل الميلاد-مرحلة الحمل- يوفر له كل ما يلزمه من أجهزة جسمية لمواجهة الحياة بعد الميلاد . فله جهاز هضمي قادر على هضم الحليب وامتصاصه والتخلص من فضلاته ، وجهاز تنفسي قادر على أخذ الاكسجين والتخلص من ثاني اكسيد الكربون ، وجهاز الدورة الدموية يضخ بمعدل يساوي ضعف ما هو عند البالغين (دقات القلب تصل 100-140 دقة في الدقيقة ، بينما عند البالغ (72) دقة) ، وجهاز صوتي يؤهله لأداء الصرخات وجهاز عصبي يمكنه من أداء أفعال منعكسة ، والاستجابة لمعظم الأحاسيس السمعية والبصرية والشمية والذوقية واللمسية ، وهيكل عظمي بالرغم من ليونته الا انه يعطي الوليد القدرة على تحريك رأسه وأطرافه ، وجهاز عضلي يمكن الوليد من الحركة النشطة للجسم كله ، وجهاز غدي يزوده بالهرمونات اللازمة لنموه .

هذا يعني أن الوليد بما توفر له من إمكانيات جسمية قادر على إشباع حاجاته البيولوجية الأساسية وهي : حاجته إلى الاكسجين ، والغذاء ، وتثبيت درجة حرارة الجسم ، والتكيف لتغيرات درجة حرارة البيئة ، والتكيف إلى الضوء ، والبيئة الجافة ، والحاجة إلى الإخراج والنوم والراحة ، وهو مزود أيضاً بمناعة طبيعية تكفيه الشهور الستة الأولى من نموه .[4]

ويمكن للطبيب المختص معرفة مدى كون الوليد سوياً أو غير سوي ، وذلك باستخدام مقاييس خاصة من بينها مقياس أبجر وبك Apgar & Beck والذي يطبق في الدقائق الخمس الأولى بعد الميلاد ، ويقيم كلاً من : النبض ، التنفس ، قوة العضلات ، درجة الإستثارة الانعكاسية ، ولون الجلد . ويكون التقييم بدرجات تتراوح ما بين صفر ودرجتين ، وبذلك تكون النهاية العظمى عشر درجات . فإن كانت الدرجة تتراوح ما بين (7 و9) فيعني ذلك أن لدى المولود فرصة كبيرة لمواجهة تحديات البيئة الجديدة . ويتطلب الأمر وضعه في

4- حامد عبد العزيز الفقي ، مرجع سابق ص 134 .

جهاز خاص إذا قلت الدرجة عن 3 درجات . أما اذا وقعت بين (4 و6) درجات فذلك يعني أن الطفل قد يواجه بعض الصعوبات في النمو مستقبلاً .[5]

جدول رقم (3 :1) يبين مقياس أبجر وبك Abgar & Beck Scale			
الناحية/الدرجة	صفر	1	2
سرعة دقات القلب	غير موجودة	أقل من 100/ دقيقة	100-140/ دقيقة
التنفس	لا يوجد لمدة تزيد عن دقيقة	بطيء وغير منتظم	تنفس منتظم
العضلات	مرتخية	ضعف في الأطراف	حركتها نشطة
الاستجابة الانعكاسية	غير موجودة	تألم	صراخ قوي
اللون	أزرق شاحب	الجسم وردي والأطراف زرقاء	جميع الجسم وردي

Source :Life -Span development P.83.

ومن خصائص الوليد الجسمية ايضاً : الطول حيث يولد بطول مقداره (50 سم) في المتوسط ، ووزن مقداره (3.2 كغم) في المتوسط أيضاً . وسيصل طوله إلى (87.5 سم) للذكور و(86.5 سم) للإناث ، أي بزيادة مقدارها (75%) ، وسيصل وزنه إلى (12.3كغم) للإناث و(12.5 كغم) للذكور في نهاية مرحلة الرضاعة . ويتوقع أن تتبدل نسب أبعاد جسمه

5- Santrock W. John, Life- Span development, WCB,lowa,1983,p.83.

تدريجياً فنسبة الرأس إلى الجسم عند الميلاد تساوي (4/1) بينما هي عند الراشد تساوي (10/1) .[6]

كما أن وزن دماغه يزداد من (330 غم) عند الميلاد إلى حوالي (1000 غم) في نهاية هذه المرحلة أو ما يعادل (80%) مما سيصل اليه عند الرشد ، والنسبة بين وزن الدماغ إلى وزن الجسم تساوي (8/1) عند الميلاد وستصل إلى (41/1) عند البلوغ .[7]

وفي عام (1976) وضع جيرسون Gerson فرضية مفادها أن الكائن الحي الذي يمتلك نسبة دماغية أعلى يكون أقدر على التوافق . والنسبة الدماغية تساوي وزن الدماغ /حجم الدماغ المتوقع . ومن هذه المعادلة يمكن حساب المعامل الدماغي Encephalization (EQ) Quoatient على النحو التالي :[8]

المعامل الدماغي = حجم الدماغ الحالي/ الحجم المتوقع

إن هذه النسبة تتبدل من بيئة لأخرى ، وتتفاوت من فرد إلى آخر . ومن المتغيرات التي تلعب دوراً في تبدل هذه النسبة : كون أبعاد الجسم لا تسير في نموها بنفس السرعة . فنمو الدماغ يكون أسرع بكثير من نمو الجسم ، وأن معدلات التغذية تختلف من فرد لآخر ، وأن إفرازات الغدة النخامية المسؤولة عن النمو وإفرازات الغدة فوق الكلوية المسؤولة عن تنظيم نسب معادن الكالسيوم والصوديوم في الجسم قد تختلف من فرد لآخر أو من مرحلة نمو إلى أخرى . كما أن الأمراض والحوادث التي ينجم عنها إعاقات معينة تؤثر على تبدل هذه النسبة . وأخيراً متغير الجنس حيث توجد فروقات ولو أنها طفيفة بين الذكور والإناث في هذه النسبة .[9]

ومن الحقائق البيولوجية أيضاً ما يتصل بعملية التسنين . فالوليد يأتي مزوداً بطاقمين من الأسنان فوق بعضهما وكامنين تحت اللثة . الطاقم العلوي هو الأسنان اللبنية ويبدأ ظهورها

6- حامد عبد العزيز الفقي ، مرجع سابق ، ص 127 .

7- محمدعودة ومحمد رفقي عيسى ، الطفولة والصبا ، دار القلم ، الكويت ، ص 175 .

8- نفسه ، ص 176 .

9- نفسه ، ص 176 .

فيما بين الشهرين السادس والتاسع . وقد يتعرض الطفل أثناء عملية التسنين إلى صعوبات صحية وتوترات نفسية عصبية مردها إلى ضعف دفاعاته ضد البكتيريا الضارة أو الميكروبات التي تهاجمه أثناء هذه العملية .[10]

أما المظهر العام لجسم الوليد فيتميز بجلد مجعد وردي اللون مغطى بطبقة شمعية . وقد يغطي رأسه وجسمه بعض الشعر . وعظام الجمجمة غير متماسكة ، وقمة الرأس تبدو طرية .

وخلال الأسبوعين الأولين تستقر لديه عمليات التنفس ، وتنتظم الدورة الدموية ، وتبدأ بالعمل مصادر توليد الكريات الحمراء كنخاع العظام والكبد والطحال .[11]

وخلال السنة الأولى ، يلاحظ أن نمو وتطور الرضيع يشهدان فترات هادئة نسبياً وأخرى سريعة . وأحد أنماط النمو الملاحظة نمط النمو الرأسي Cephalocudal Pattern حيث يشهد أعلى الجسم تسارعاً كبيراً في النمو فيزداد حجمه ووزنه ، ويتدرج هذا التسارع نزولاً إلى أسفل الجسم من الرقبة فالأكتاف فالجذع . .الخ ونفس الشيء بالنسبة لمنطقة الرأس حيث تشهد الأجزاء العليا منه : الدماغ و العيون نمواً سريعًا مقارنة بالأجزاء السفلى من الرأس كالفكين مثلاً : ويفسر هذه الظواهر مبدأ النمو يسير من أعلى إلى أسفل . وحيث أن النمو يسير وفقاً لهذ النمط فلا غرو أن نلاحظ أن الوليد قادر على تشغيل الأجزاء العليا من الجسم أولاً .[12]

(2) المدخل السلوكي:

إذا كان الوليد يأتي إلى هذه الدنيا وقد زود بالإمكانيات البيولوجية اللازمة . فهل يمكن لهذه الأبنية الجسمية أن تؤدي وظائفها؟ وما نوعية هذه الوظائف وما هي دلالاتها؟ وما هو خط تطورها؟

10- حامد عبد العزيز الفي ، مرجع سابق ، ص 135 .

11- محمد عماد الدين اسماعيل ،مرجع سابق ، ص 31 .

12- Santrock W.J. op. cit. P. 83.

يلخص الآباء سلوك أطفالهم حديثي الولادة في ثلاثة أنواع : الأكل والنوم والصراخ : وقد تبنى علماء النفس هذا التصنيف وزادوا عليه أن قسموا حالات الوليد إلى ست حالات : النوم الهادئ ، النوم النشط ، الاستيقاظ الهادئ ، الاستيقاظ النشط ، الهمهمة ، والصراخ ويعتقد هؤلاء العلماء أن الحالة التي يكون عليها الوليد والمرحلة الانتقالية من حالة إلى أخرى تقرران نوع الاستجابة التي ستظهر على الوليد وهو يتعامل مع الظروف البيئية ، مثال ذلك : يتوقع من الوليد إدارة رأسه وعينيه نحو مصدر الصوت إذا ما كان في حالة الاستيقاظ النشط . ولكن اذا كان في حالة النوم النشط أو الصراخ فمن غير المتوقع أن يفعل ذلك .[13] وسنتناول فيما يلي بعض أنواع السلوك في مرحلة الرضاعة .

(1:2) السلوك العشوائي:

ما يصدر عن الطفل من حركات ، سواء من الجسم كله أو من بعضه ، وبشكل تلقائي أي دون وجود مثير محدد يعتبر سلوكاً عشوائياً ، وغالبًا ما يكون هذا النوع من السلوك مستمراً بشكل ثابت لفترة معينة من الزمن ، متكرر الحدوث ، قابلاً للملاحظة ، وقد استطاعت بينتاما Bentama(1968) عن طريق الفحص العصبي تحديد خمسة أحوال متمايزة من هذا السلوك :

حالة (1) : تنفس منتظم ، عيون مغلقة ، لاحراك .

حالة (2) : تنفس غير منتظم ، عيون مغلقة ، لا توجد حركات كبيرة .

حالة (3) : عيون مفتوحة ، ولا حركات كبيرة .

حالة (4) : عيون مفتوحة ، حركات واضحة وكبيرة ، لا بكاء .

حالة (5) : عيون مفتوحة أو مغلقة مع بكاء وصياح .

وترى هذه الباحثة أن اليوم التاسع من عمر الرضيع تسود الحالة الرابعة حيث يزداد النشاط اليقظ والحركة السريعة .[14] كما لوحظ أن هناك فروقاً فردية بين الأطفال من حيث الفترة

13- Sroufe Allan L.G & Cooper Robert C., child development, Alfred A. Knopf, New York, 1988, p. 141.

14- محمد عماد الدين اسماعيل ، مرجع سابق ، ص 35 .

التي يقضيها في كل حالة ، فترى أحدهم ينام في هدوء ويستيقظ دون جلبة . في حين أن الآخر دائم الصراخ . ولا شك أن الحالة التي تسود لدى الطفل قد تتدخل في نوعية الطريقة التي يتعامل بها الكبار معه . فالطفل غير المستقر يكون صعب المراس في نظر الوالدين وأنه متعب أكثر من اللازم ، ومتعلق بوالديه ، وقد يتضاءل هذ القلق عندما يكتشف الوالدان أن بإمكانهم تغيير حالة الطفل من خلال تغيير معاملتهما له .

(2،2) الأفعال المنعكسة Reflexes

الفعل المنعكس استجابة آلية لبعض المثيرات ، والأمثلة عليها كثيرة نذكر منها : المنعكس الإنتحائي أو الجذري Rooting . يحدث من ملامسة اسفل خد الطفل . ويكون عبارة عن إدارة الرأس جهة المصدر والشروع في المص ، وقد شوهد هذا المنعكس بعد نصف ساعة من الميلاد ، ويختفي في الشهر الرابع .

منعكس مورو Moro يحدث عند سماع صوت مرتفع أو رؤية ضوء مبهر أو تغير مفاجيء لوضع الرأس يتقوس الظهر ، ويبعد الرأس ، وتدفع الأطراف إلى أمام ، ثم تجذب إلى الخلف ، ويختفي هذا المنعكس في الشهر الخامس .

منعكس بابنسكي Babinski ، يظهر عند ضرب الكعب من الخلف فتنفرج أصابع القدم ، ويختفي حوالي العام الأول .

منعكس الانتفاض يحدث عند سماع صوت مرتفع ، ويكون بديلاً لانعكاس مورو .

منعكس رمش العين ويحدث نتيجة لتلقي ضوء مفاجيء أو تيار هوائي . وهذا المنعكس يظل طوال العمر ليحافظ على سلامة العين .

منعكس بابكين Babkin يحدث عندما يضغط على كفي الطفل وهو مستلق على ظهره ، ويكون بمحاولة رفع الرأس إلى أعلى وفتح الفم وغلق العينين ، يختفي في الشهر الثالث .

منعكس القبض Grasping عند وضع الأصبع في باطن الكف ومحاولة سحبه نشعر أن الطفل يقبض على الأصبع ، يضعف هذا المنعكس بعد ثلاثة شهور ، ويختفي في نهاية العام الأول .

منعكس الخطو Stepping عند الإمساك بالطفل ورفعه على سطح مستو وتقريبه من هذا السطح حتى تلمسه أحد القدمين ، الطفل يحرك قدمه الأخرى بشكل كأنه يحاول أن يمشي أو يتسلق . يختفي هذا المنعكس في الشهر الثالث .

منعكس المص Suking يحدث عند وضع الأصبع أو أي جسم آخر في الفم . ويتحول إلى مص تطوعي في الشهر الثالث .

منعكس توتر الرقبة Tonic Neck عندما يكون الطفل مستلقياً على ظهره ، يدير رأسه إلى جهة ويمد ذراعه وساقه لنفس الجهة بينما يوجه شفتيه إلى الجهة الأخرى ، ويختفي هذا المنعكس في الشهر الرابع .[15]

هذه الأفعال المنعكسة تلعب دوراً مهماً في مساعدة الوليد على التكيف مع العالم الخارجي . كما تساعد بعض هذه الانعكاسات على المحافظة على حياة الطفل .كما أن هذه الانعكاسات وظيفة الوقائية كانعكاس كرمش العين والشرقة ، وتعتبر هذه الانعكاسات عندما تؤدى في الوقت المناسب وتختفي كذلك في الوقت المناسب دليل صحة وسلامة الجهاز العصبي للطفل . كما أنها ضرورية لتعلم الخبرات فيما بعد .

(3:2) الاستجابات الخاصة:

يقصد بهذا النوع من الاستجابات الأولية ، أي التي تصدر عن الطفل دون تعلم ، أو ما يطلق عليه اسم السلوك الفطري ، هذه الاستجابات تظهر فور الميلاد كغيره من السلوك العشوائي والأفعال المنعكسة . وهي عامة لدى أفراد النوع ، وسابقة على أي تعلم ، تؤدي هذه الاستجابات وظيفة خاصة في حياة الكائن الحي وتساعده في المحافظة على حياته ، وتستمر مدة أطول . ويرتبط بها مقدار أكبر من المثيرات ، وتعتبر الرضاعة والصراخ نمطين متميزين لهذا النوع من الاستجابات .

15- Sorufe Allan L.G. op. cit., P. 144.

(1:3:2) الرضاعة

لعملية الرضاعة أكثر من بعد واحد . فهي عملية حركية تبدأ بالانعكاس الانتحائي الذي يساعد الوليد على العثور على الحلمة ، ثم المص لسحب الحليب من الثدي أو الزجاجة ، وفي نفس الوقت الضغط على الحلمة باللثة لاستدرار الحليب ، ثم البلع الذي يتم في فترة التوقف بين الشهيق والزفير ويحتاج إلى تآزر بينه وبين المص والتنفس معاً . وحتى يستمر الحليب يتدفق زود الطفل بقدرة على البلع سرعتها ثلاثة أمثال القدرة عند الراشدين .

والرضاعة وسيلة للتقليل من حركات الطفل العشوائية وتهدئته ومجال للتعلم حيث يلعب الحليب دور المعزز لعمليات المص والضغط ، ويدعم عادات أخرى كالقبض والإمساك بالزجاجة أو الثدي ، وأثناءها يبني الطفل علاقته بأمه .

كما أنها تلعب دوراً في الإشباعات البيولوجية والنفسية للطفل . فبها يصل الغذاء إلى المعدة بما يحفظ بقاء الطفل حياً . وبها أيضاً تشبع حاجة الطفل إلى الحب والعطف والحنان ، وتؤكد دراسات عديدة على أن حرمان الوليد من الرضاعة قد يطور جهازاً عصبياً يميل إلى التوتر ، كما ثبت أن المواليد الذين يحرمون من صدر الأم أثناء الرضاعة يكونون أقل توافقاً فيما بعد .[16]

(2:3:2) الصراخ:

الصراخ من الاستجابات المتخصصة ، وصرخة الميلاد . تستمر لثانية أو لبضع ثوان بعد أخذ نفسين عميقين يسببان أحياناً الاماً في الرئتين ، هذه الصرخة دليل حياة ودليل صحة ، وليس لها أية دلالات نفسية كالتعبير عن الاحتجاج أو الألم أو الغضب على خروجه إلى هذه الدنيا ، وعدم سماعها مدعاة للبحث عن الأسباب التي منعت ظهورها كانسداد مجاري التنفس ، أو التفاف الحبل السري على رقبة الطفل . أو فقدان الوعي . .الخ .

وشيئا فشيئاً تتمايز صرخات الطفل لتأخذ ثلاثة أنماط :

16- محمد عماد الدين اسماعيل ، مرجع سابق ، ص 40 .

1- الصراخ الدال على الجوع ، ويسمع عالياً بعد بضع ساعات (2-4ساعات) بعد الوجبة السابقة .

2 -الصراخ الدال على الألم يصاحبه توتر عضلي في الوجه وتقلصات عديدة في عضلات مختلفة من الجسم .

3-الصراخ الدال على الغضب ، ويشبه الصراخ الدال على الجوع مع مزيد من دفع الهواء عبر الحبال الصوتية .

الصراخ وسيلة الوليد للتفاهم مع الآخرين ، به يعبر عن حاجاته ، وسرعان ما تفهم الأم هذه الوسيلة ، فتستجيب لها تبعاً لنوعيتها . في نفس الوقت قد يكون وسيلة الطفل لاستدرار حب وعطف أمه له ، خاصة إذا ما تعلم هذه الوظيفة من خلال تكرار مكافأته على صراخه كحمله أو إحتضانه وهدهدته . وتفيد بعض الدراسات أن استجابة الصراخ تستمر وتتقوى نتيجة للرعاية الزائدة والتدليل المستمر والاعتمادية .[17]

(4،2) تطور حركات الطفل:

كثيرة ومتنوعة حركات الطفل الرضيع ، وهي لا تظهر كلها في وقت واحد ففي شهره الأول يحرك رأسه من جانب لآخر . وفي الشهر الثاني يستطيع دفع رأسه وهو منبطح على بطنه . وفي الشهر الخامس يستطيع التحكم في حركات رأسه وهو جالس . بينما لا يستطيع التحكم في جذعه وذراعيه في الشهرين الأوليين من عمره . كما أنه لا يقوى إلا على انعكاس الخطو في الشهر الأول من عمره . وفي الشهر الثالث يقوى على رفع صدره ووجهه إلى أسفل . وفي الشهر الرابع يحاول عبثاً الوصول إلى ما يراه من أشياء ، وفي الشهر السادس يجلس بمساعدة بسيطة ويحبو ، وفي الشهر الثامن يمشي بمساعدة ، وفي الشهر العاشر والحادي عشر يقف بدون مساعدة ، وفي الشهر الثالث عشر يمشي وحده .[18]

17- نفسه ، ص 42 .

18- Santrock W. J. , op. cit. P. 87.

وفي السنة الأولى من عمر الطفل يظهر السلوك الحركي التناغمي Rythmic Motor Behavior وهو سلوك يتصف بالسرعة والتكرارية النمطية ، ويترك لدى الطفل احساساً بالنشوة . ومن الأمثلة على هذا النوع من السلوك التأرجح Rocking ، لاحظه جيزيل Gesell ، وأشار إلى أن عدم ظهور هذا النوع من السلوك مؤشر دال على تأخر نمو الطفل أو فقر بيئته . وتحدث بياجيه Piaget (1952) عن سلوك الركل Kicking والتلويح باليد Waving باعتبارهما ردود أفعال دائرية ثانوية Secondary Circular Reactions يميل الطفل الى تكرارها لأنها لا تترك أثراً ملحوظاً في محيطه .

ويعتبر علماء التحليل النفسي أن التأرجح محاولة من الطفل لبناء علاقة مع الأم التي لا تبدي عطفاً نحوه ولا تهتم به . وأطباء الأطفال يرون أن ضرب الرأس عند الطفل يعزى إلى مزاج متعكر . وتشير بعض الدراسات إلى أن هذا النوع من السلوك الحركي ليس له أي تفسير نيورولوجي ، إنما يمكن أن يكون له تفسير وظيفي . حيث يرى ثلن Ester Thelen (1981) أن هذا السلوك يساعد الطفل في عامه الأول على التكيف ، وهو حلقة وصل بين الأنشطة غير المنسقة والأنشطة المنسقة . ومن خلال دراساته الطولية وجد أن الطفل يقضي 5% من وقته في أداء هذ النوع من السلوك .

وفي السنة الأولى من العمر ، يبدي الطفل بدءاً القدرة على ضبط وتنسيق الحركات الدقيقة وفقاً لمبدأ « النمو يسير من الداخل الى الخارج Proximodistal مثال ذلك : أن الطفل يضبط عضلات الجذع والذراع أولاً قبل أن يضبط عضلات الأيدي والأصابع . والممرات الحركية إلى الدماغ من مركز الجسم تنضج قبل تلك الممرات من الأطراف ، ومراكز الضبط الحسي والحركي في الدماغ تتطور بسرعة أكثر من تطور قدرة الدماغ على التنسيق بين النشاطين الحسي والحركي . إن المعلومات التي تأتي من الخارج عبر الحواس الخمس وتسجل في الجزء المتخصص بالإحساسات من القشرة الدماغية يجب أن تتآزر مع الحركة الصادرة عن

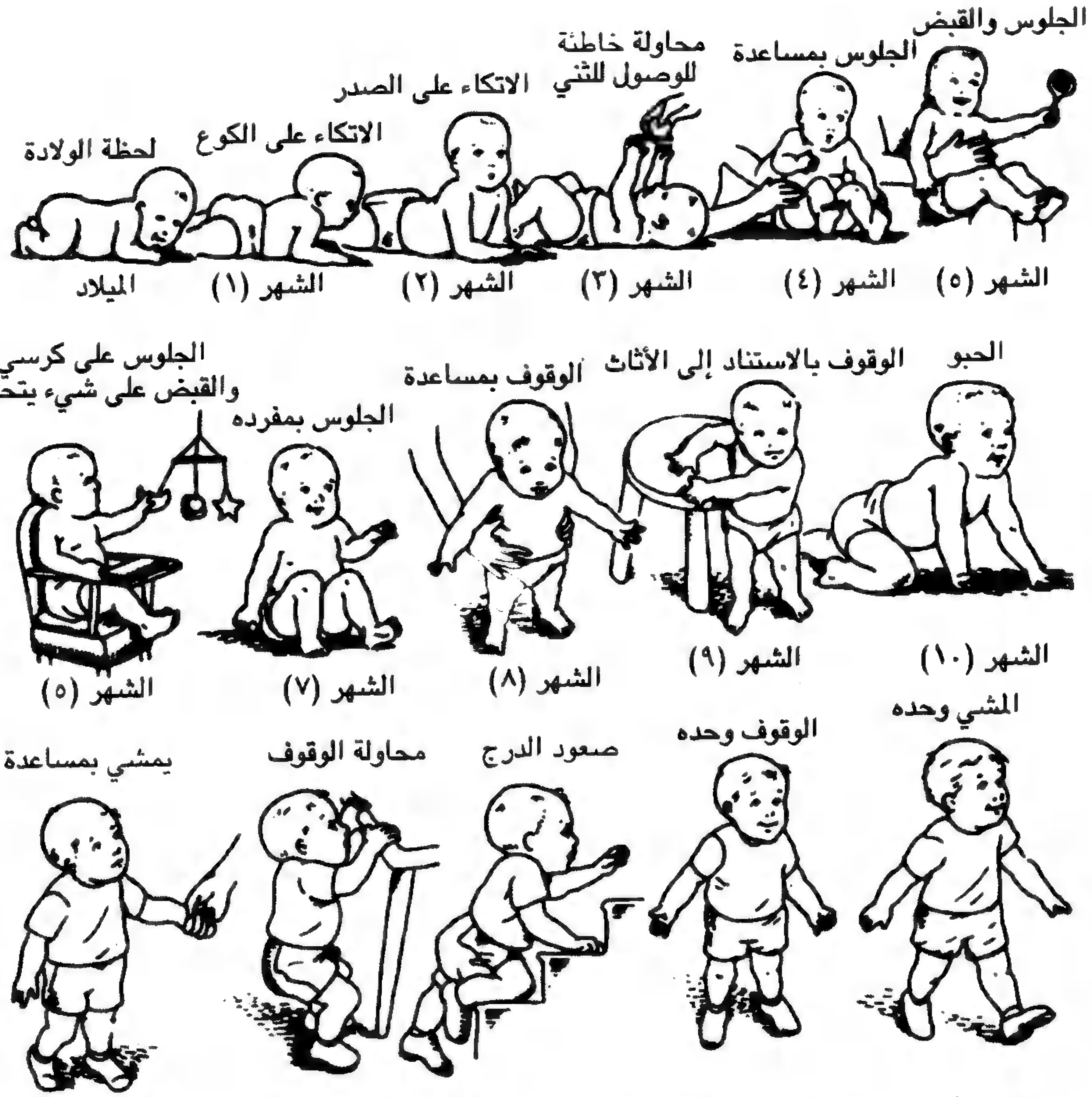
19- Ibid PP. 87-90.

مناطق الحركة في القشرة الدماغية ، بمعنى أن الطفل الذي يتحرك نحو شيء ما يكون مركز دماغه الموجه لحركته في علاقة تآزرية مع المركز الذي يدله أين يوجد هذا الشيء (مركزالابصار) . ومن الأمثلة على التآزر ايضاً التآزر بين حركتي اليد والعين في الإلتقاط او التناول والتوجيه نحو الفم .

وفي السنة الثانية من العمر تبدأ تظهر المهارات الحركية الكبيرة كالجري ، تسلق الدرج ، والإنتقال من مكان إلى مكان . . . الخ . إن تطور المشي والجري لدى الطفل يعطيانه الإحساس بالثقة والسيطرة على المحيط من حوله .[19]

مما تقدم يمكن القول أن حركات الرضيع عبارة عن خليط من الحركات العشوائية والافعال الانعكاسية والحركات الفطرية الخاصة . وأن سلوك الطفل الحسي الحركي ليس اختيارياً . ولكن بتقدم العمر تظهر الحركات الاختيارية . والشكل التالي يوضح تتالي حركات الطفل من الميلاد إلى الشهر الخامس عشر .[20]

20- حامد عبد العزيز الفقي ، مرجع سابق ، ص 155 .



الشكل رقم (3 :1)

تتالي حركات الطفل من الميلاد إلى سن 15 شهراً

إن حركات الطفل بجميع أنواعها ذات علاقة وثيقة بجميع جوانب النمو بصفة عامة والتعلم بصفة خاصة . وأشار إلى هذه العلاقة علماء منهم هارلو Harlow وبرومر Bromer وهب Hebb . فقد حاولوا التعرف على عمليات التفاعل التي تتم بين حركة الجهاز العصبي وبين التعلم الشرطي .[21]

21- نفسه ، ص 156 .

ونعرض فيما يلي لأهم الاداءات الحركية للطفل الرضيع : المشي والقبض وحركات العين .

(1:4:3) المشي

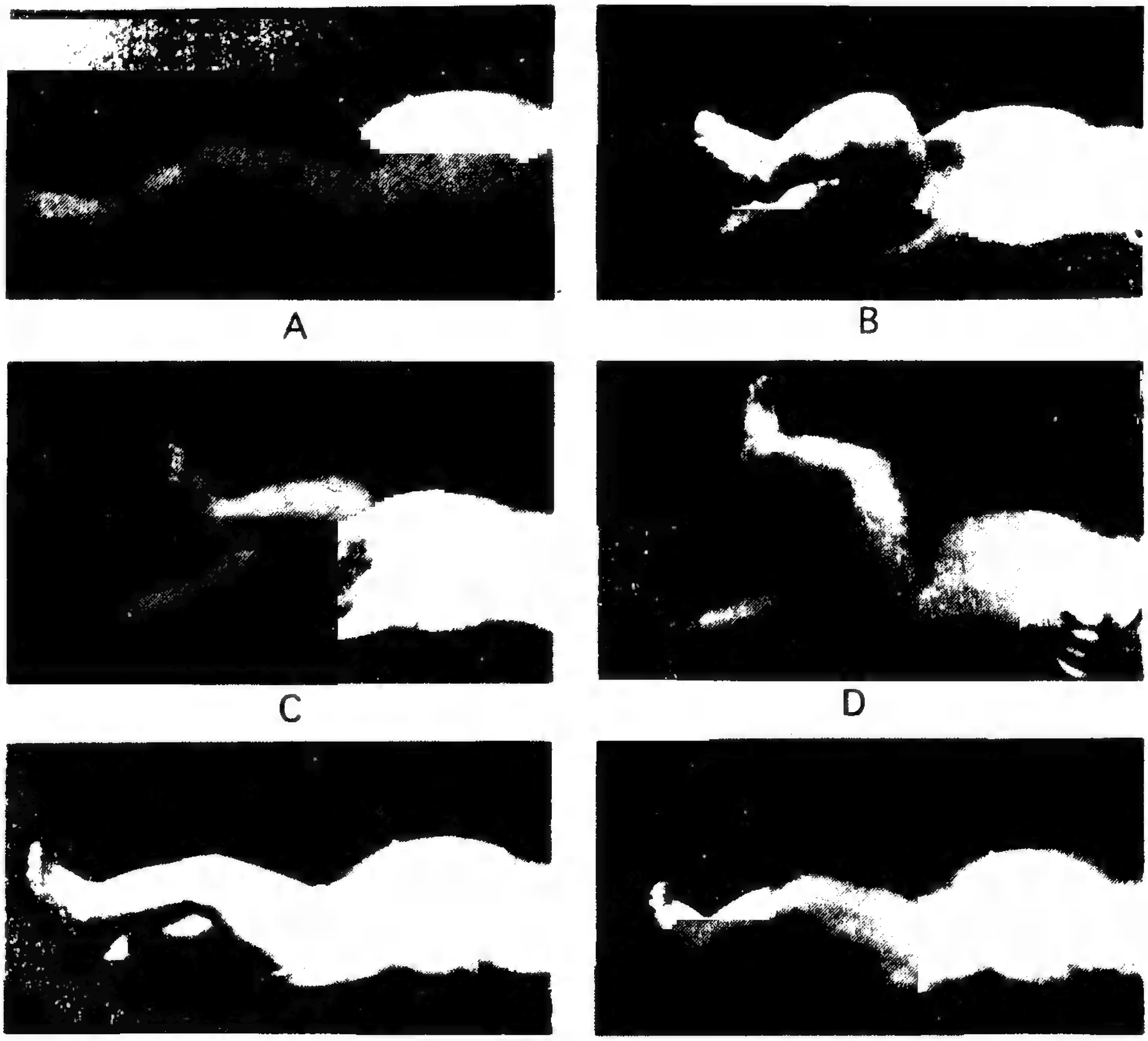
يتوقع من الطفل الرضيع مع انتهاء عامه الأول أن يمشي مستعيناً بالاشياء أو الاشخاص . وغالباً ما يكون تحكمه في المشي غير دقيق فسرعان ما يسقط ولكنه سرعان ما يحاول مرة أخرى وهكذا . وتجدر الإشارة هنا إلى الفروق بين الأفراد فليس كل طفل بالضرورة يمشي باكتمال عامه الأول فالبعض يتقدم قليلاً والبعض الآخر قد يتأخر قليلاً .[22]

إن المشي أداء حركي معقد . ناتج عن تطور أداءات حركية سابقة ، ابتداء من انعكاس الخطو الذي يبديه الطفل فور الميلاد . مروراً بحركات عشوائية تمثل حلقة وصل بين الأفعال المنعكسة ومهارات السلوك الحركي ومن بينها المشي . ومن هذه الحركات : تكرار قبضة راحة اليد إثر الملامسة ، العبث بالأصابع في الفراش ، تكرار المص تحريك الرجلين ، مص الأصابع ، الركل بالرجلين لتحريك لعبة ، نتيجة للتناسق أو التآزر البصري الحركي ، تحريك الوسادة . . .الخ .[23]

ويؤكد ثلن Thelen على دور مثل هذه الحركات في اداءات الطفل الحركية فيما بعد ، ويؤكد على جميع الأطفال العاديين يبدون حركات نمطية للرجلين مثل تلك التي تظهر في الشكل التالي .

22- Sroufe Allan L. G., op. cit, P. 162.

23- حامد عبد العزيز الفقي ، مرجع سابق ، ص 227 .



الشكل رقم (3 :2)

حركات الرجلين في الشهر السادس

وأن هذه الحركات ليست أفعالاً منعكسة لأنها ناتجة عن مثيرات متعددة يمكن توجيهها نحو الطفل، ويؤديها وهو مستلق على ظهره عندما يستثار انفعالياً، مثل هذه الحركات تشكل حلقة وصل لا بد منها بين الأفعال المنعكسة وتعلم مهارات السلوك الحركي .[24]

إن المشي باعتباره مهارة حركية مسؤول عنه أكثر من عامل مثل : نضج العضلات والجهاز العصبي والتدريب . ويذهب بعض علماء النفس إلى ضرورة تطور ارتباطات الكف من أجل

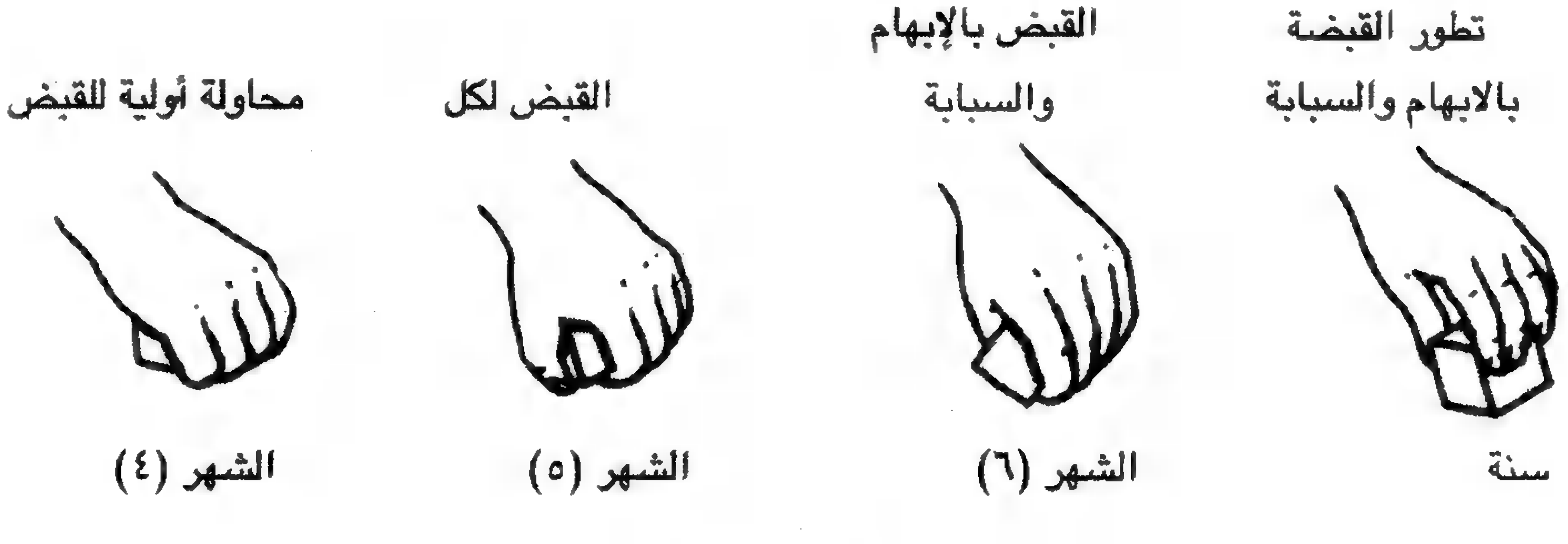
24- Sroufe Allan L.G., op. cit, p.

التحكم وضبط الأفعال المنعكسة ، بينما يرفض ثلن (1986) هذه الفكرة ويقدم معطيات ميدانية تفيد بأن بعض المنعكسات تظل تشاهد حتى الشهر السابع إذا ما عززت ويرى أن المشي يعتمد على أكثر من نسق مثل : المحافظة على التوازن والجلوس معتدلاً في حدود الشهر الخامس .[25]

ولدراسة أثر التدريب على مهارة المشي ، وجد أن الاطفال عامة يمشون في نفس العمر تقريبا سواء تدربوا أم لم يتدربوا ، (دراسات دنيس ودنيس (Denis & Denis) (1940 ، وماكجرو McGraw (1935 ، 1940) وأندريه-توماس -Andre Thomes (1952) مما يؤكد الدور الرئيس للنضج في عملية المشي وبالتالي لا تنصح الأمهات بتدريب أطفالهن على المشي وخاصة في سن مبكرة بهدف تطوير منعكس الخطو .[26]

(2:4:2) القبض Grasping:

في حوالي الشهر السادس يسيطر الرضيع على منعكس القبض ليصير قادراً على توجيه يده نحو الشيء والتقاطه ، وفي الشهر التاسع يصبح قادراً على استخدم الإبهام والأصابع ولكن التآزر ليس تاماً بينهما . ويستمر هذا الحال إلى حوالي العامين حيث يصير الطفل قادراً على الامساك بفنجان وتوجيهه نحو فمه ليشرب منه .



الشكل رقم (3: 3)

تطور سلوك القبض خلال السنة الأولى من العمر

25- Ibid p.
26- Ibid P.

في بحثه عن جذور عملية القبض وجد بور Bower (1974) أن مكونات الوصول للشيء و الإمساك به يمكن ملاحظتها لدى الجنين في المرحلة الفيتوسية (في الفترة من 14-16 أسبوع بعد الإخصاب) . ويشير همفري Humphrey إلى دور تطور الجهاز العصبي في احداث عمليتي الوصول للشيء والإمساك به . ولكن الدراسات الأخرى لم تؤيد هذا الدور أو على الأقل لا تعتبره كافياً لتفسير تطور هاتين العمليتين . والأكثر قبولاً أن الوليد يأتي إلى هذه الدنيا فاقداً السيطرة على الأنساق الحركية ومن هنا تؤدى بعض أفعاله آلياً (الانعكاسات) . ولوضع هذه الانساق تحت السيطرة لابد وأن يملك الوليد أولاً القدرة على ايقافها وعندما يحدث ذلك فإن الانعكاسات تختفي وعندها يصبح الوليد قادراً على تعلم المواءمة بين ردود الأفعال الثانوية (الحركات الهادفة في رأي بياجيه) في ما بين الشهر الثامن والشهر الثاني عشر . حيث يستخدم الطفل الاستجابة التي سيطر عليها للحصول على شيء يريده أو لإزاحة عقبة تعترض طريق الوصول إلى شيء يريده .[27]

(3،4،2) حركات العين:

إن ضبط حركات العين يتم في وقت مبكر ، وبدون هذا الضبط لا يمكن للطفل أن يرى الأشياء جزءً جزءً عبر حركات العين . كما لا يمكن تركيز عينيه على شيء ما ، وتصبح امكانية التعلم لديه محدودة جداً .

وقد لوحظ أن الوليد يظهر بعض الضبط لحركات عينيه خاصة عندما يبحث عن شيء ما ، ويركز عينيه على عيون أمه اثناء الرضاعة ، أو فور رؤية وجه غريب ، وإذا ما ظهر مثير جديد فإن الطفل قادر على أن يحرك بصره نحو المثير الجديد .

ويلاحظ أن الوليد قادر على اجراء مسح بصري للبيئة المحيطة ، وقد فسر هيث Haith (1981) هذا الفعل بأنه محاولة للاحتفاظ بمستوى عالٍ من النشاط العصبي ، أو اشباع لحاجة أولية هي الحاجة إلى تغيير المثير .[28]

27- حامد عبد العزيز الفقي ، مرجع سابق ، ص225 و Sourfe Allan L.G. op. cit. P.161.

28- محمد عماد الدين اسماعيل ، مرجع سابق ، ص 52 .

ويفيد زابوروزت Zaporozhets (1965) أن الطفل لن يملك السيطرة الكاملة على حركات عينيه قبل سن السابعه .

وتناول الباحثون قفزات العين وتتابع حركاتها ، وانتقالها عبر المكان لما في ذلك من أهمية لتعلم القراءة مستقبلاً فعندما كان يعرض ا مام الوليد ضوءاً متحركاً وجد أنه قادر على تتبع حركة الضوء ولكن بدون دقة او انسجام . وفي عمر الشهرين يكتسب الدقة والانسجام والقدرة على متابعة الجسم المتحرك بسرعة .[29]

(3) المدخل المعرفي

إذا كانت السلوكات الحركية في هذه المرحلة جزءً من الطبيعة البيولوجية للطفل . فإن امكانيات الطفل المعرفية تساهم في تفسير تلك السلوكات ، وهي في نفس الوقت جزء رئيس من مكوناته الاجتماعية . ويمكن حصر الامكانيات المعرفية للرضيع بالإجابة على الأسئلة التالية :

هل الرضيع قادر على التعلم ؟ هل هو قادر على التعرف على الأشياء والأجسام ؟ هل هو قادر على أن يحس ويدرك ويجرد ويعمم ويميز؟ هل هو قادر على اكتشاف العلاقة بين الأشياء؟ هل هو قادر على صنع الرمز واللغة؟ أخيراً هل يستطيع أن يفكر؟

ولعل افضل تناول لهذه التساؤلات وغيرها هو أن نمهد باستعراض الوجهات العلمية التي حاولت أن تتناول المجال المعرفي للرضيع . وتأتي وجهة بياجيه وتلامذته في طليعة هذه الوجهات فما زالت الدراسات المعاصرة في التطور المعرفي أسيرة ما طرحه هذ العالم من أفكار استخلصها من دراساته الطولية التتبعية لأولاده الثلاثة في الاعوام (1952- 1963) . حيث أخذ بالمرحلية في هذا التطور ، وجعل لكل مرحلة خصائصها المعرفية . وفي عام (1984) قدم فيشر ولازيرسون Fisher & Lazerson وجهة ثانية ، وفي عام 1985 قدم روبي كيس Robie Case وجهة ثالثة ونورد مقارنة بين هذه الوجهات الثلاثَ .

29- Sroufe Allan L. G. op. cit P. 166.

جدول رقم (3 :2)[30]

مقارنة بين وجهات نظر كل من بياجيه وكيس وفيشر في التطور المعرفي للرضيع

بياجيه	كيس	فشر
الميلاد- الشهر الأول المرحلة (1) الأفعال المنعكسة	-	الميلاد-شهرين المستوى صفر
من 1-4 شهور المرحلة (2) ردود الأفعال الدائرية الأولية	من 1-4 شهور المرحلة الفرعية صفر : تجويد السلوكات الأولية	2-7 شهور المستوى (1) الأفعال المفردة
من 4-8 شهور المرحلة (3) ردود الأفعال الدائرية الثانوية	من 4-8 شهور المرحلة الفرعية (1) : المواءمة الإجرائية	من 6-12 شهراً المستوى (2) العلاقات بين الأفعال
من 8-12 شهر المرحلة (4) المواءمة بين ردود الأفعال الثانوية	من 8-12 شهراً المرحلة الفرعية (2) المواءمة الثنائية	
من 12-18 شهر المرحلة (5) ردود الأفعال من المرتبة الثالثة	من 12-20 شهراً المرحلة الفرعية (3) المواءمة المعقدة .	من 10-20 شهراً المستوى (3) أنسقة الأفعال
من 18-24 شهر المرحلة (6) : التأليف والمزج العقلي .	-	من 18-36 شهراً المستوى (4) التمثيل أو الترميز المفرد

30- Ibid. P. 78.

وفيما يلي شرح تفصيلي لوجهات النظر الثلاث :

1- يتفق كل من بياجيه وفيشر على أن قدرات الرضيع في الشهر الأول من عمره تقتصر على اصدار الأفعال المنعكسة المبرمجة وراثياً ، والتطور الوحيد في هذا الشهر يتمثل في تحسن طفيف جداً لهذه الأفعال . ولا يتوقع أن يصدر عن الرضيع أي سلوك جديد . والفعل المنعكس بالنسبة لبياجيه هو نمط سلوكي كامن (Built-in) . أما كيس فلم يتحدث عن هذا العمر .

2- يشير بياجيه إلى أن الرضيع في العمر من شهرين إلى أربعة شهور يكرر الأفعال المنعكسة دونما هدف لتبدو حركاته هذه امتداداً للحركات أو الأفعال المنعكسة التي يؤديها الطفل فور الميلاد .

ويتفق إلى حد ما معه كيس حيث يرى أن الرضيع يجود سلوكاته الأولية ويسيطر على السلوك الذي يسمح له بإعادة التجارب الحسية . وبالمثل يذهب فشر إلى أن الرضيع يسيطر على الفعل أو السلوك الواحد (المفرد) .

3- في العمر ما بين أربعة وثمانية شهور يرى بياجيه أن الرضيع يكرر الاستجابات الاجرائية أي الهادفة إلى تحقيق شيء ، هذه الاستجابات موجهة إلى الخارج ، إلى الأشياء ، لا إلى الداخل ، كما كانت في المرحلتين السابقتين . يساعده في ذلك التناسق أو التآزر البصري الحركي ، وادراكه للارتباط بين الحركة وما ينتج عنها وإن كان هذا الادراك محدوداً .

وقريب من هذا التصور ذهب كيس ، حيث أكد على أن النشاط الاستكشافي في هذه المرحلة يميز أنشطة الرضيع ، وأن استجاباته الهادفة هي مثال على القدرة الجديدة للرضيع لابتكار سلوكات تسمح له بتعلم ما حوله . ويصير قادراً على احداث التآزر بين الحس والحركة كأن يرى شيئاً فيمد يده نحوه لالتقاطه .

أما فيشر والذي يتحدث عن العمر من ستة إلى اثني عشر شهراً فإنه يتحدث عن التقدم الذي يحصل عندما يصير بالامكان تآزر فعلين معاً (حس وحركة) ويرى أن الرضيع قادر على

استخدام الاستجابة التي سيطر عليها للحصول على شيء يريده ، فالقصد والهدف يتضحان هنا في هذه الفترة .

4- ما بين ثمانية إلى اثني عشر شهراً من العمر يتفق بياجيه وكيس على ما أشار إليه فيشر والوارد في الفقرة السابعة من أن الرضيع لا يحرك الوسادة مثلاً ليتسلى بسقوطها ولكنه يحركها لكي يحصل على شيء تحتها . والرضيع يمكنه أن يتعلم استعمال الملعقة لإيصال الطعام إلى الفم . فكيس يؤكد على القدرة الجديدة للطفل لإحداث نوع من التكامل للنظامين الحسي والحركي . بينما بياجيه يؤكد على أن الرضيع يعمل شيئاً تمهيداً لعمل شيء آخر (يحرك الوسادة لتناول ما تحتها) ، كما يؤكد على أن الرضيع يفهم سلوكه فهماً كافياً يجعله قادراً على تقليد سلوك الكبار .

5- ما بين اثني عشر إلى ثمانية عشر شهراً من العمر . يرى بياجيه أن الرضيع يزداد لديه السلوك القصدي وتزداد لديه طرق تحقيق الهدف ، ويعرف أي الطرق أكثر فاعلية لتحقيق الهدف ، ويفرق بين الاستجابة ونتائجها ويدرك استقلاله عن العالم الخارجي وقدرته على التأثير فيه ، فالرضيع هنا تجريبي يلجأ للمحاولة والخطأ ، ويقدر على تقليد السلوك الجديد .

يوافق كيس على أن الرضيع في هذا العمر يبدي مرونة في اكتشاف العلاقة بين الاستجابات ونتائجها (الوسيلة- الغاية) ، ويوافق على ذلك ايضاً فيشر ويرى أن الاستجابات القصدية تصبح النمط المميز لأفعال الرضيع .

6- ما بين الشهر الثامن عشر والشهر الرابع والعشرين ، يرى بياجيه أن الطفل قادر على التفكير في نتائج استجاباته فيستبعد الاستجابات غير الصالحة لتحقيق الهدف ، ويقوم فقط بالاستجابة الناجحة وكأن الرضيع يجرب في عقله قبل أن يجري التجربة بالفعل ، أي أنه يبدي قدرة على الاستبصار ، والانتقال من الأفعال الحسية الحركية إلى التفكير الرمزي أو التمثيل في هذه المرحلة يبدأ الرضيع بحل المشكلات وتكوين الصور الذهنية للسلوكات ، ويحذر بياجيه من أن قدرة الرضيع على التفكير الرمزي في

هذا العمر محدودة جداً ويوافق فيشر على انتقال الرضيع من الافعال الحسية الحركية إلى التفكير الرمزي ، ويتوقع ظهور اللعب التظاهري في هذه المرحلة .[31]

تلك هي وجهات نظر ثلاثَ من كبار العلماء الذين بحثوا في الدوال المعرفية لدى الطفل الرضيع ، ولكي تكتمل الصورة النظرية تجدر الإشارة إلى عالم رابع ساهم في العشرين سنة الأخيرة في تطوير فهمنا لهذا المجال ، هو العالم جيروم برونر Jerome Bruner فقدم نموذجاً عاماً يمكن رصد ملامحه في النقاط التالية :

1- التركيز على الكيفية التي يتمثل بها الرضيع تغير العالم من حوله . فالرضع محدودون بالنمط الأول للتمثيل الذي أطلق عليه برونر اسم النمط النشط Enactive Mode . فالتمثيل النشط للأشياء والأحداث يكون مصحوباً بأفعال حركية ، وهو هنا يتفق مع بياجيه على دور الأنشطة الحركية في النمو المعرفي للرضيع . ويختلف عنه في ما يذهب إليه من أن للوليد طرقه الأولية في تمثل البيئة .

2- التركيز على اكتساب المهارات لدى الرضيع . ويقصد بالمهارة الاستجابات الهادفة المكونة من نسق متسلسل من الأفعال . ويفترض أن الوليد لديه قدرة فطرية على ذلك . بخلاف بياجيه الذي يرى أن الطفل لن يصل إلى مثل هذه القدرة حتى الشهر الثامن من عمره .

3- يتفق مع بياجيه فيما يتصل بالافعال المنعكسة هذه الانماط السلوكية هي اللبنات الأولى والأساسية للمهارات . وعلى الرضيع أن يتعلم كيف يسخر هذا النمط لإحداث التفاعل الناجح والفاعل مع البيئة . مثال ذلك على الطفل أن يتعلم أن يصل إلى الشيء أولا ثم يمسك به .

4- يعتقد أن الاطفال الرضع مدفوعون لممارسة لعبة التمكن Mastery Play فهم يحركون جسماً ما ويوجهونه إلى أفواههم لاستكشاف خصائصه . إنهم يركبون الأشياء بهدف تعلم السيطرة على البيئة . هذا النوع من اللعب يعطي الرضيع التغذية الراجعة Feed Back فيما يتصل باكتساب المهارات .[32]

31- Ibid PP. 179-185.
32- Ibid P. 204.

بعد هذا التمهيد لرؤية بعض علماء النفس المعرفي لحركات وأنشطة الطفل الرضيع نتناول فيما يلي بعض العمليات المعرفية التي يتوقع من الرضيع اداؤها .

(1:3) الإحساس Sensation

الإحساس والحركة هما المؤشران الدالان على سلامة الجهاز العصبي لدى الرضيع بيولوجياً ووظيفياً- على الأقل- من جهة نظر بياجيه- حيث عرِّفت مرحلة الرضاعة عنده بكونها المرحلة الحسية الحركية (Sensory motor Period) . فكيف يستقبل الوليد المثيرات المتعددة والمتنوعة؟ هل يسمع الأصوات المختلفة؟ هل يشم رائحة الصابون عندما تحممه أمه؟ ما هي الأسباب التي تجعله يلتفت إلى مثيرات معينة ولا يلتفت إلى أخرى؟ إلى غير ذلك من تساؤلات . إن محاولة الإجابة على هذه الأسئلة تقود حتماً إلى الحديث عن الإحساس لدى الرضيع .

يعرف علماء علم النفس المعرفي الإحساس بأنه وصول أثر المثير إلى مركز الحاسة المتلقية له في الدماغ . فالاحساس بالسمع مثلاً يحدث عندما تصل آثار الموجات الصوتية التي تتلقاها الأذن إلى مركز السمع في الدماغ وبالمثل الإحساس البصري يتم عندما تصل آثار الحزم الضوئية التي تتلقاها العين إلى مركز الابصار في الدماغ . وسنتناول شيء من التفصيل حواس السمع والبصر والشم والذوق لدى الطفل الرضيع .

(1:1:3) حاسة السمع:

حاسة السمع تكون جاهزة لأداء وظيفتها فور الميلاد ، وحتى قبل الميلاد فقد ثبت أن الجنين يستجيب للأصوات . ففي تجربة أجريت على جنين ثبت ميكرفون صغير في رحم الأم بالقرب من أذن الجنين بواسطته يمكن تسجيل ضربات قلب الجنين . وقد وجد أن ضربات قلبه تتسارع بعد إحداث صوت مرتفع قرب بطن الأم مما يدل على أنه يسمع الأصوات . وبعد الميلاد وجد أن الطفل يستجيب لذبذبات الصوت القريبة من ذبذبات صوت الإنسان .

ويستجيب للذبذبات العالية أكثر من استجابته للذبذبات المنخفضة ، وشيئا فشيئاً يصير قادراً على تمييز أصوات عن أصوات أخرى . وتمييز الأصوات القادمة من اليمين عن تلك القادمة من اليسار . وقد وجد أن الأطفال يديرون رؤوسهم اكثر نحو الأصوات الآتية بزاوية مقدارها 80° درجةمن تلك الأصوات الآتية من زاوية مقدارها 15° درجة على خط الوسط .[33]

وفي دراسات أخرى وجد أن الطفل قادر على تمييز الأصوات في سن مبكرة (ثلاثة شهور) . فقد نجح في التمييز بين صوت الأم وأصوات الغرباء في الشهر التاسع ، وميز صوت أمه في الشهر الثالث وفي الشهر الثاني عشر أبدى الأطفال استحساناً لبعض الأصوات وتضايق من البعض الآخر .

وقد وجد بيتر إيماس Peter Eimas (1975) من خلال مراجعة لعدة دراسات ان المواليد يميزون أصوات الحروف الساكنة مثل: (b,d,p,t,g) .

لقد اعتمد الباحثون في حاسة السمع لدى المواليد الجدد على التغير في سرعة ضربات القلب ، وحركة العين ، والتغير في كهربائية الدماغ ، عندما يعرض الوليد لصوت مرتفع . كما استخدموا طريقة أخرى تتمثل في ما يعرف باسم ظاهرة الاعتياد Habitutaion . وذلك بتعريض الطفل لمثير صوتي متكرر ويلاحظ متى يتوقف الطفل عن الاستجابة للمثير الصوتي ثم يجري تغيير الصوت فيعود الطفل للانتباه للصوت الجديد ، فإن فعل ذلك فإنه يدل على أنه اكتشف التغيير . بهذه الطريقة وجد أن الطفل في الشهر السادس من عمره ميز بين الأصوات المختلفة في شدتها في حدود عشرة ديسبل . وفيما بين الشهرين الخامس والثامن ميز الأطفال بين الأصوات ذات الفروق الأصغر من عشرة ديسبل (Olsho et al 1982) كما وجد أن الأطفال في هذا العمر حساسون لطبقات الصوت Pitches ويسمعون ذبذبات أعلى مما يسمعه البالغون .

إن قدرة الأطفال على تمييز أصوات الكلام أعلى من قدرتهم على التمييز بين طبقات الصوت . ولعل في هذه القدرة ما يشير إلى مدى أهمية اللغة في التكيف الإنساني . وفي

33- Santrock W. J. op. cit. P. 98.

دراسات أخرى وجد ايماس Eimas ورفاقه أن المولود في سن شهر قادر على التمييز بين المقاطع (ba and pa) . أو ما أطلق عليه اسم الإدراك الطبقي Categorical Perception على غرار ما يفعله البالغون . وقد أكد ايماس على أن النظام الحسي الأساسي لتعلم اللغة نظام موروث (Eimas 1985).[34] .

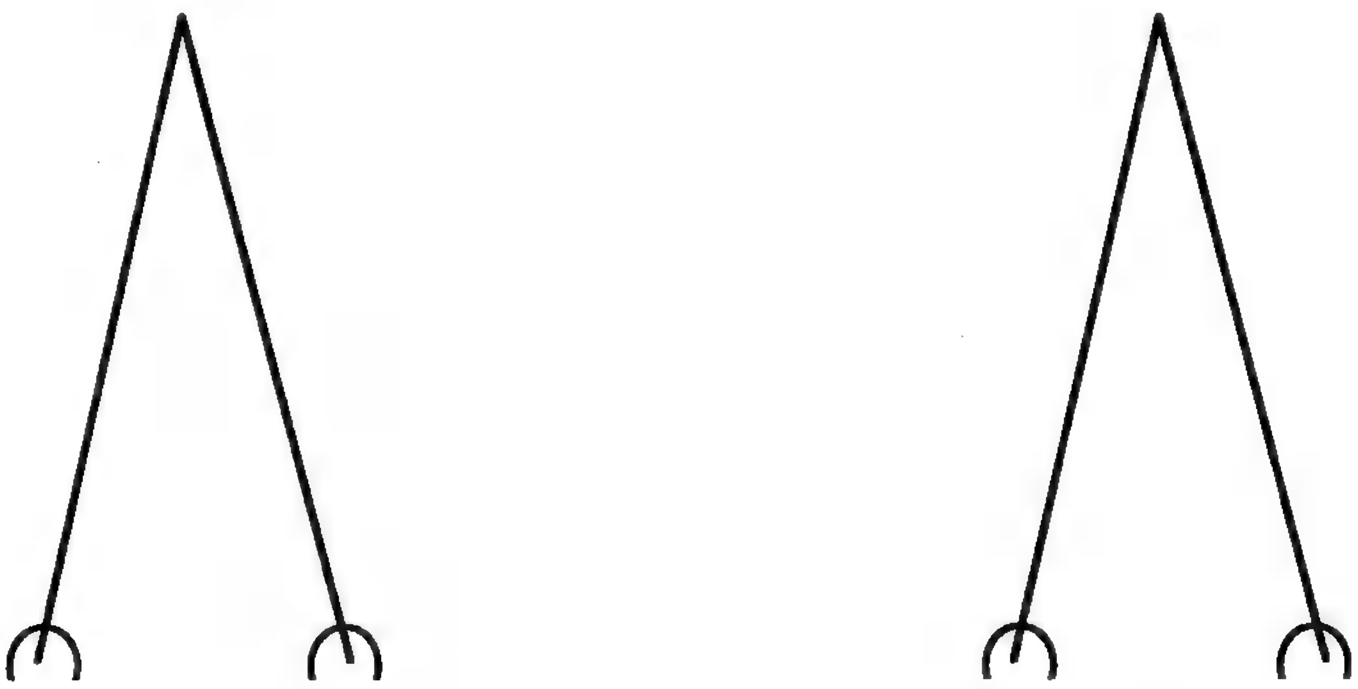
(2:1:3) حاسة البصر:

ما الذي يستطيع الوليد أن يراه؟ وكيف تتطور قدرته على الإبصار؟ إن الوليد يرى كل ما حوله من أشياء ما دامت في مجال رؤياه . ولكن حدة البصر Visual Acuity ضعيفة لدى الوليد فهي تصل إلى 150/20 في حين هي لدى البالغين 20/20 حسب مقياس سنيلن Snellen Scale . وتفيد نتائج الدراسات أن هذه الحدة تتحسن في الشهور الثلاثة أو الأربعة الأولى من العمر .

كما وجد أن الوليد يميز بين النور والظلام ، ويستجيب بعينيه لتذبذب الحركات واللون والضوء ، ولاختبار قدرته على التمييز يعرض عليه صورتين ويلاحظ على أيهما يركز أكثر فإن فعل يكون قد مايز بين الصورتين (Fantz et al,1958)

عند الميلاد يكون التآزر بين العينين ضعيفاً لدرجة كأن كل عين تتلقى نصف المعلومات . لذا يكون إدراك الوليد للعالم إدراكاً مضطرباً . وعند النظر إلى الشيء فإن زاوية الرؤية التي تصنعها العينان مع الشيء المرئي قدتكون حادة جداً Divergance وقد تكون أقل حدة Convergence كما هو مبين في الشكل .

34- Sroufe Allan L.G. op.cit. PP. 149-151.



Source: Life- Span Development. P100.

الشكل رقم (3 :4)

زاويتا الرؤية

وفي أحدالدراسات وجد أن الوليد في عمر أسبوعين يفضل مراقبة النقاط الضوئية المتحركة (Fantz 1967) كما وجد موريس هيرشنسون M.Hirchenson (1964) إن المواليد يفضلون الأجسام الناصعة على الأجسام المعتمة . والعينان تتواءمان Accomodate تبعاً للمسافة التي تفصلهما عن الجسم المرئي . فإذا كان الجسم قريباً فإن العينين تستطيلان وتضيقان ، أما اذا كان بعيداً فإنهما تتسعان ، ولكن في حالة الوليد لا تستطيع العينان إحداث مثل هذه العملية ، إنما كل عين تتصرف على حدة ، وقد لوحظ أن زاوية الإبصار والتواؤم البصري يحدثان بسرعة خلال الثلاثة أو الأربعة اشهر التالية .(35)

(3:1:3) حاستا الشم والذوق:

الأطفال الرضع حساسون جداً للروائح ويبدي هؤلاء الأطفال استجابات مشابهة لاستجابات الكبار عندما يواجهون الروائح . وقد لوحظ أنهم يعطون استجابة إيجابية لرائحة الموز واستجابة سالبة لرائحة السمك . واستجابة سالبة جداً لرائحة البيض الفاسد وقد وجد أن

35- Santrock W.J. op. cit P. 155.

الطفل منذ اليوم الخامس من عمره قادر على التمييز بين رائحة صدر الأم ورائحة صدور الأمهات الأخريات ، وقد تلعب الرائحة هذه دوراً في بناء علاقات بين الطفل وأمه .

وبالمثل فإن الأطفال الرضع قادرون على تمييز الطعام ، وقد أشارت بعض الدراسات إلى أن خلايا التذوق تكون في كل الفم قبل الميلاد ، ثم تبدأ تتركز على اللسان فقط فور الميلاد . وقد وجد أن المواليد يستطيعون أن يميزوا بين المحلول السكري والماء العادي ، ثم يميزون بين المحلول السكري والمحاليل الحامضية والملحية والمُرة .[36]

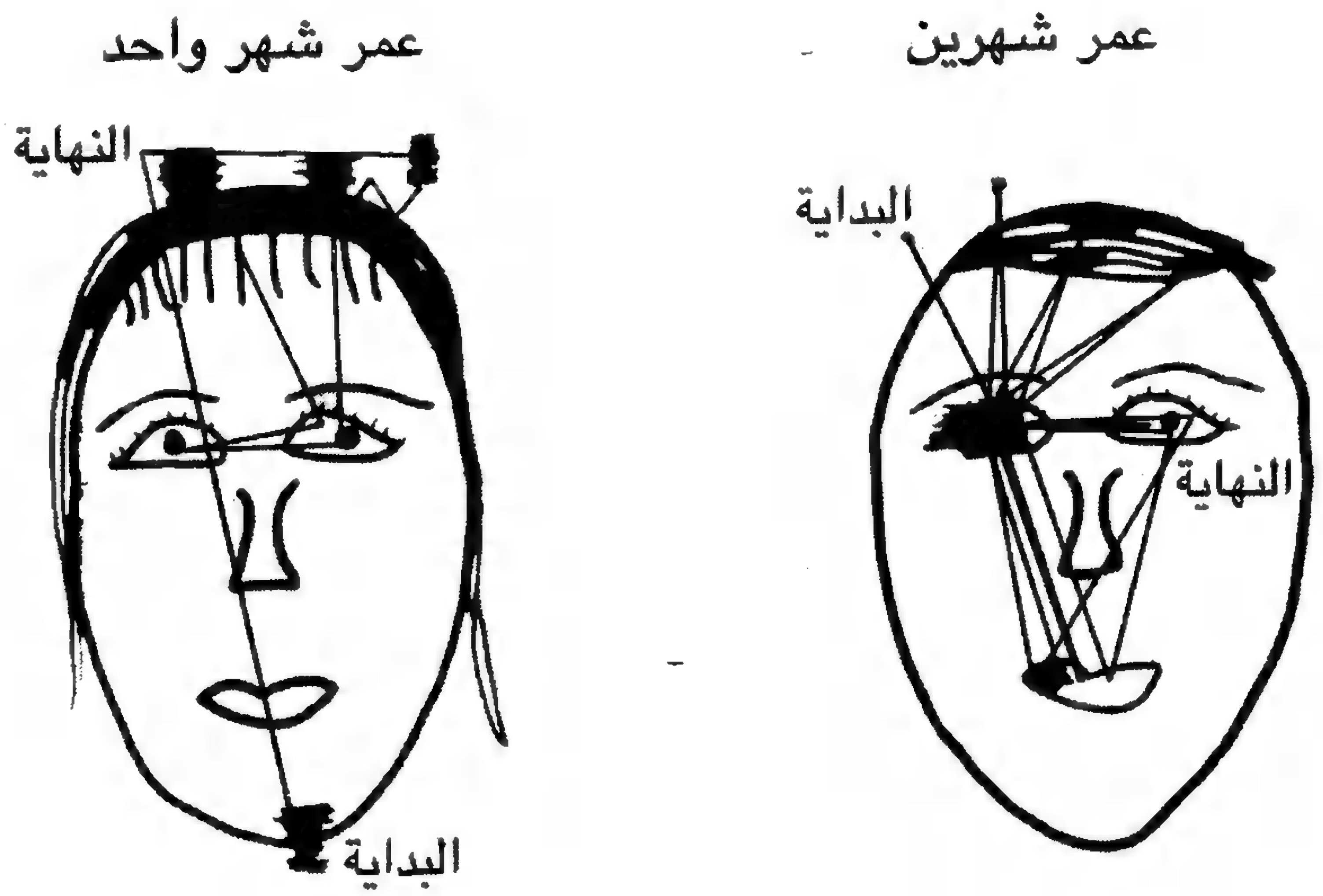
(2:3) الانتباه Attention :

ما الذي يلفت انتباه الرضيع؟ وكيف يمسح بصرياً البيئة المحيطة؟في عام (1981) طور سالباتيك Salpatek وسيلة لتسجيل حركات العين وتصويرها اثناء رؤية الوليد لبعض الاشكال الهندسية . وكشف عن النتائج التالية : أبدى الوليد اهتماماً بالاشكال الهندسية كالدائرة والمثلث ، وركز نظره عليهما طويلاً . وأن الوليد اختار نقطة صغيرة من الشكل للنظر اليها وتفحصها . واستنتج من ذلك أن الوليد لا يميل إلى إدراك الشكل ككل إنما يهتم بالأجزاء بخلاف الطفل عندما يكبر .

وفي دراسة ثانية أجراها نفس العالم (1976) عرض فيها على المواليد في الشهرين الأول والثاني من العمرصوراً لوجوه انسانية من بينها وجه الأم . وبواسطة مرآة راقب -حركة انسان العين وصورها ، وخرج بنتيجة مفادها أن هؤلاء الأطفال يرون الوجوه على النحو المبين في الشكل التالي .[37]

36- Soude A.L.G. op. cit. p. 151.

37- Ibid p. 101.



الشكل رقم (3 :5)

إنعام النظر في الوجه لدى رضيع في عمر شهر واحد وعمر شهرين

وهي كما ترى ، أشكال أقرب ما تكون إلى الصور الكاريكاتورية Schematic Fashion كما أن الطفل في عمر شهرين يرى تفاصيل أقل من الطفل ذي الشهرين .

وفي عام (1978) وجد كيغان وآخرون Kegan et al أن المولود بعد أيام قليلة من ميلاده قد يتوقف عن الرضاعة عند رؤية شيء متحرك لينشغل في متابعته . ويستطيع بعد ساعتين من الميلاد تتبع ضوء متحرك . ولا يستطيع ان يركز بصره على شيء مرئي إذا كان يبعد عنه أكثر من ثمان بوصات وكأن لديه قصر بصر .

كما لوحظ أن الوليد يركز انتباهه على اللون الأحمر ثم اللون الأزرق فالأصفر على الترتيب ، فالقاعدة في تمييز الطفل للألوان هي خاصية اللون لا خاصية اللمعان .[38]

38- Sourfe A. L.G. op. cit P. 149.

وتفيد دراسات أخرى أن الوليد قادر بالفطرة على ادراك شكل على أرضية . وأن تركيزه على بعض اجزاء الوجه كالعيون مثلاً لا يعني أنه يتعامل مع الجزء لا مع الشكل كما أشارت إلى ذلك دراسة سالباتيك . إنما يعتبر الجزء هو شكل على أرضية هو الوجه في مثال العيون . وعليه فإن أول ما يجذب انتباه الوليد هو عناصر بسيطة في المجال الحسي كل منها يعتبر شكلاً وله ارضيته . وقد كشفت هذه الدراسات عن العوامل التي تتحكم في تركيز انتباه الطفل . هذه العوامل هي : الحركة ، التباين ، اللون ، والخطوط المنحنية ، وخير مثال تنطبق عليه هذه العوامل كلها هي : العيون ، وهذا قد يفسر تركيز نظر الوليد على عيون أمه اثناء الرضاعة او المداعبة .[39]

وفي دراسة أخرى وجد أن الوليد يقوم بمسح بصري للبيئة المحيطة طالما أنه مستيقظ ومنتبه ، سواء في حالة غياب الضوء ، أو في حالة وجوده أو في غياب أية حواف تبين الحدود للاشكال المرئية .

ويعتقد هث (Haith ,1981) أن عملية المسح البصري هي محاولة للاحتفاظ بمستوى عال من النشاط العصبي ، ويرى اسماعيل أن هناك وظيفة اخرى للمسح البصري تتمثل في إشباع حاجة الطفل إلى تغيير المثير .[40]

ومع النمو تشهد عملية الانتباه تطوراً ملحوظاً عبر المرحلة الأولى في الشهرين الأولين من عمر الوليد حيث يكون الانتباه للأشياء التي تتحرك والأشياء ذات الإطار المحدد ، وتلك التي تحتوي على تباين واضح . فمع بداية الشهر الثالث يوجه الرضيع انتباهه إلى المثيرات التي تختلف اختلافاً معتدلاً عن تلك التي ألفها . وتفسير ذلك أن الرضيع يكون قادراً على تكوين أشكال تصويرية عامة (خطط)Schemas للأحداث التي تمر به نتيجة لتكرار إتصاله بالبيئة . وهكذا يصير الطفل قادراً على تمييز شكل عن شكل آخر بعد أن كان قادراً فقط على تمييز شكل على أرضية .

فإذا ما وصل الرضيع إلى سن تسعة شهور تظهر قدرته على ادراك التفاصيل الأكثر دقة . وهنا يعود إلى الانتباه للأشياء المتشابهة . فإذا كانت الجدة في الأشياء هي التي تلفت انتباهه

39- محمد عماد الدين اسماعل ، مرجع سابق ص 50 .

40- نفسه ص 52 .

في الشهرين الأولين ،والاختلاف المعتدل ابتداء من الشهر الثالث ، فإنه ابتداء من الشهر التاسع تلفت انتباهه الأشياء المألوفة .

ويقدم كاغان (Kagan 1972) تفسيراً مغايراً لتطور الانتباه لدى الطفل حيث يقول : أن الطفل في هذه المرحلة يكون قد نضجت لديه قدرات معرفية جديدة هي : القدرة على تذكر الأحداث الماضية ، الوعي بكلا الحدثين الماضي والحاضر ، المقارنة بين الحدثين كل منهما بالآخر في محاولة لفهم العلاقة بينهما . بتعبير آخر فإن الطفل يصير قادراً على وضع فروض تفسيرية ، أو القيام بعملية التصنيف إلى فئات ، هذه الفئات التي هي الأشكال التصورية العامة أو الخطط الموجودة لديه بالفعل . وقد استدل كاغان على هذه النتيجة بمقارنة ما يحدث لدى الكبار عندما يقومون بعمليات الانتباه والتذكر أو اجراء عملية حسابية ، من ازدياد لمعدل النبض لديهم ، بما يحدث لدى الأطفال الرضع في سن تسعة شهور ، فوجد أن هؤلاء الأطفال أيضاً يظهرون زيادة في معدل النبض ؛ بتعبير آخر اعتبر أن زيادة دقات القلب مؤشر دال على النشاط الفكري .[41]

(3:3) الإدراك:

(1:3:3) إدراك الذات Self Perception

تشير نتائج دراسات لويس وبروك -كن Lewis & Brook Gunn (1989) إلى أن ادراك الرضيع لذاته يتوازى مع تطور نموه الانفعالي والمعرفي . ففي الفترة ما بين الميلاد والشهر الثالث من عمره يبدأ يميز بين ذاته والآخرين . وهذ التمييز يتوازى مع ما يبديه من انفعالات عامة للجوع والعطش والأصوات المرتفعة . . . . الخ ،ومع ما يؤديه من أفعال منعكسة وردود الأفعال الدائرية الأولية .

وفي الفترة ما بين الشهر الثالث والشهر الثامن يتمكن الطفل الرضيع من أن يميز ذاته عن الآخرين بشكل واضح وخاصة بعد أن يدرك خاصية التجاور أي تجاوره مع أمه وإخوته والأشياء الأخرى في البيت . في نفس هذه الفترة يعطي الرضيع استجابات إنفعالية شرطية نحو الأشخاص الغرباء خاصة فيبش في وجه هذا ، و يعبس أو يبكي في وجه ذاك . أما

41- نفسه ص 63-66 .

معرفياً فيؤدي الرضيع الأفعال الدائرية الثانوية ؛ اي تكون حركته ونشاطه مقصودين ومتجهين نحو الأشياء الموجودة خارج البدن وليس إلى ذاته كما هو الحال في الأفعال الدائرية الأولية .

وفي الفترة ما بين الشهرين الثامن و الثاني عشر تظهر لدى الرضيع الذات المستمرة بمعنى أنه يدرك أنه هو سواء أكان بجانب أمه أو في سريره .

ويستخدم الطفل الرضيع في هذا المستوى من ادراكه لذاته خاصيتي : الشكل العام والتجاور ، في نفس الفترة الزمنية يمر الرضيع ببعض الخبرات الانفعالية مثل : الخوف ، السعادة ، التعلق ، التعجب ،كما يدرك كذلك دوام الشيء ، ويقلد النموذج تقليداً بدائياً ويمكن أن يدرك العلاقة بين الوسائل والغايات ، فيعرف كيف يحصل على ما يريد .

وفي الفترة ما بين اثني عشر شهراً وأربعة وعشرين شهراً يتوقع أن يدرك الطفل فئات الذات من مثل : العمر ، الأداء ، الجنس ، وفي نفس الوقت يبدي الارتباك والشعور بالذنب وتتطور عواطفه ، ويدرك أكثر العلاقة بين الوسائل والغايات . وتبدأ لغته بالنمو .[42]

(2:3:3) إدراك المكان Space Perception

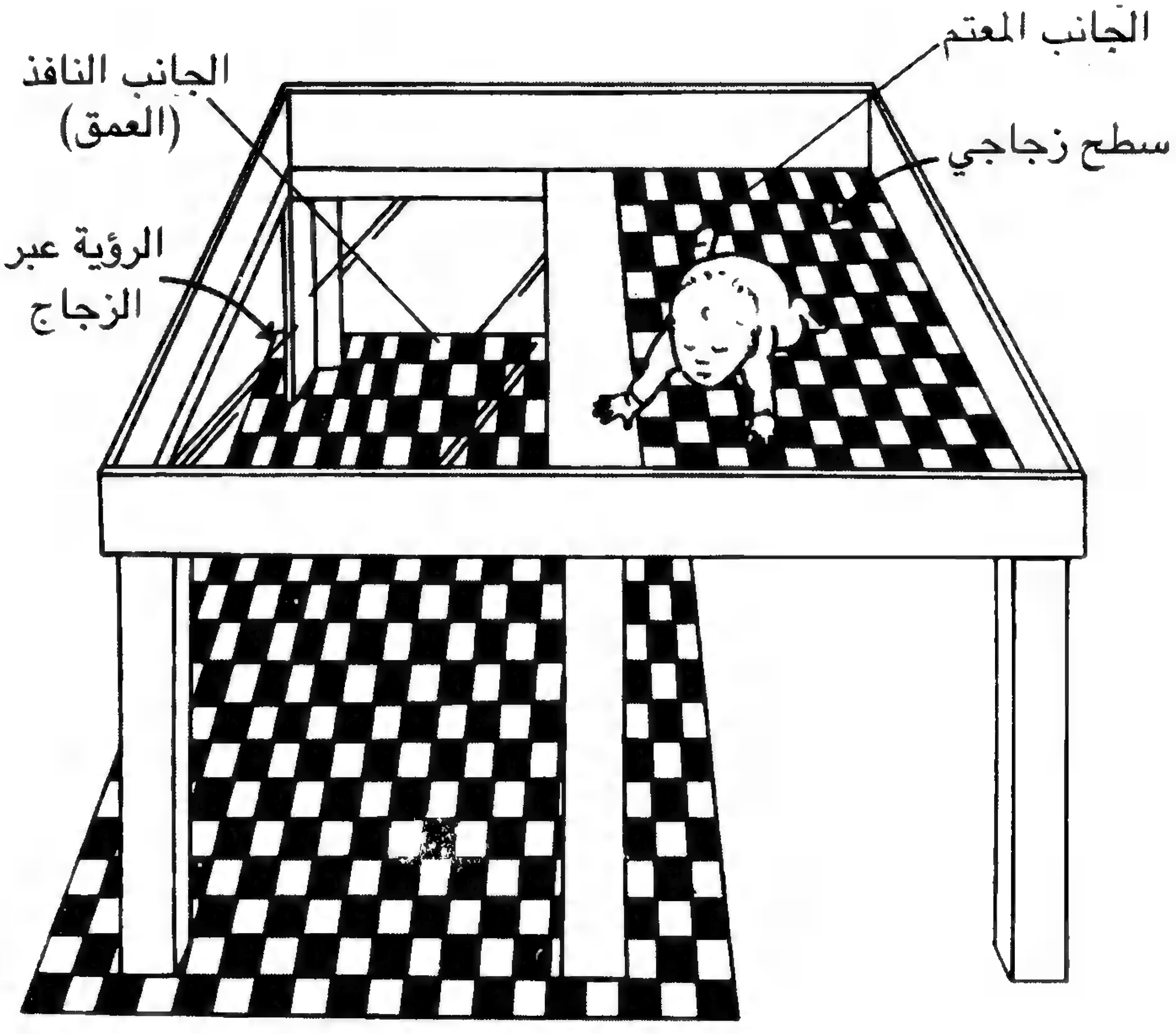
إدراك مكان الشيء يعني ادراك المسافة الفاصلة بين الإنسان المُدرِك والشيء المدرَك ؛ أقريب هو أم بعيد ، وإدراك أين يقع : أمام ، خلف ، فوق ، تحت ، وإدراك ثبات الحجم بالرغم من تعدد زوايا الرؤيا وتغير الأزمان .

إدراك المكان بهذ المعنى يعتمد من جهة على مدى زاوية الإبصار Vergence فالمسافة الأبعد تتطلب زاوية إبصار أقل والمسافة الأقرب تتطلب زاوية إبصار أكبر ، ويعتمد على مدى تباين الشبكية Retinal Disparity في العينين ، فعندما تنظر إلى شيء فكل عين لها نظرة لهذا الشيء تختلف كثيراً أو قليلاً عن العين الأخرى ؛ فبمقدار ما يكون الإختلاف كبيراً في هذه النظرات فإن الشيء يكون أقرب ، ويعتمد من جهة ثالثة على استخدام الناظر للعينين أم لعين واحدة ، ومن جهة رابعة يعتمد على المنظور الذي يرى الشيء من خلاله ، فكلما كان أبعد كلما احتل جزءاً صغيراً من المنظر العام المرئي ، وأخيراً يعتمد على خاصية العمق حيث تظهر الألوان والظلال ، فالأشياء الأبعد تبدو شاحبة بينما الأشياء الأقرب تبدو ألوانها

42- Santrock W.J. op. cit P. 181.

واضحة . وعندما ينظر للأشياء تحت أشعة الشمس تكون أكثر ميلاً للزرقة عما هي فعلاً . هذا هو إدراك المكان وشروطه بشكل عام .

أما بالنسبة للرضيع فقد اهتم علماء النفس بدراسة قدرة الرضيع على ادراك العمق ، واستخدموا لقياس هذه القدرة تقنية منظور الجرف Visual Cliff المبينة في الشكل التالي والذي طور على يد ووك وجبسون Walk & Gibson .



الشكل رقم (3 :6)

منظور الجرف

وهو عبارة عن لوح كبير من الزجاج المتين ، مرفوع على أربعة أرجل عالية بعض الشيء . وقد بطن نصف هذا اللوح الأسفل بورق أو قماش مشكل على نسق لوحة الشطرنج في حين وضعت نفس الخامة على الأرضية المقابلة للنصف الآخر من اللوح الزجاجي ويجب أن يبدو هذا النصف من اللوح شفافاً عميقاً في حين يبدو النصف الآخر معتماً ضحلاً . يوضع الرضيع على منتصف اللوح الزجاجي ثم يشجع على الحبو إلى أحد الأطراف مرة ثم إلى الطرف الاخر مرة أخرى . فإذا كان الطفل يدرك العمق فإنه سيستجيب للحبو على الجزء الضحل فقط ، وأشار ووك وجبسون إلى أن الأطفال الرضع في عمر خمسة أشهر ونصف امتنعوا عن الحبو على السطح الشفاف العميق . وهذا يعني أنهم في هذا العمر يدركون العمق .

وفي دراسة أخرى لنفس الموضوع ، استخدم الباحثان ، معدل النبض ووجدا أن الرضع في عمر حوالي الشهرين يتغير معدل النبض لديهم إذا ما وضعوا ووجوههم على السطح الشفاف . مما يشير إلى ان الطفل في هذ العمر المبكر قادر على ادراك العمق .[43]

ومن الملفت للنظر في هذه الدراسة أن معدل النبض لدى اطفال التجربة قد قل بدلاً من ان يزيد كما كان متوقعاً . فإذا كان التغير في معدل النبض يدل على التأثر من الناحية النفسية ، وأن تناقص معدل النبض يعني الانتباه وزيادته تعني الخوف ، فإن الاطفال الرضع لم يظهروا أي خوف عندما وضعوا على السطح الشفاف ، ومن المرجح أن استجابة هؤلاء الأطفال لهذا السطح كانت استجابة الانتباه ، وتابع كل من كامبوس وبازد وشوارتس Campos & Basied & Shwortz (1973) . دراسة هذا الموضوع باستخدام نفس التقنية فوجدو ا أن الرضيع قبل سن الحبو (خمسة شهور) قد قل لديه معدل النبض في حين أنه زاد لدى الرضيع بعد سن الحبو (تسعة شهور) . أي أن العمق يثير انتباه الأطفال قبل الشهر الخامس ، ويثير خوفهم ابتداء من الشهر التاسع . بمعنى أن هناك ارتباط بين الحبو (الحركة في المكان) ونمو الخوف من العمق لديهم .[44]

43- Ibid P. 102.

44- محمد عماد الدين اسماعيل ، مرجع سابق ، ص 70 .

ومن المجالات الأخرى التي اهتم بها علماء النفس قدرة الطفل على ادراك ثبات الحجم Size Constancy . في عام (1980) اثبت ماكينز وآخرون Mackenzie et al أن هذه القدرة لا تظهر إلا في الطفولة المبكرة ، وأن الاطفال الرضع لسن اربعة شهور لم يعطوا أية استجابات دالة على قدرتهم على إدراك ثبات الحجم . وفي العمر ما بين ستة إلى ثمانية شهور أظهروا إدراكاً للثبات على مسافات تصل إلى ثمان بوصات ولم يظهروا مثل ذلك على مسافات ثلاثة وستة أقدام .(45)

(3،3،3) التعجب من الأحداث الغريبة:

في تجربة لسميث Smith عرض فيها الأم وصورتين لها في مرآتين على أطفال رضع ، فوجد أن الرضيع قبل الشهر الخامس من عمره لا يهتم لوجود الاشخاص الثلاثة (الأم وصورتاها) ، وبعد الشهر الخامس يتوقف عن الرضاعة وتجحظ عيناه وتزداد دقات قلبه . ففي الحالة الأولى يقبل تعدد الأمهات بينما في الحالة الثانية يستنكر ذلك ويتعجب منه .

وفي تجربة أخرى للوكونت وغراش (Le Compti & Gratch 1972) كانت أحدى اللعب التي تتم تخبئتها في صندوق معد لهذا الغرض تستبدل بأخرى دون أن يرى الطفل ذلك . فإذا ما فتح الصندوق يرى الطفل اللعبة الأخرى . ووجد أن الأطفال في سن تسعة شهور يظهرون دهشتهم بشكل معتدل ويقبلون اللعبة الجديدة ولا يبحثون عن الأولى وفي سن العام يبحث الطفل عن اللعبة الأولى التي اختفت .(46)

(4،3،3) إدراك دوام الشيء:

اهتم بياجيه بتتبع القدرة على ادراك دوام الشيء خلال السنوات الثلاث الأولى من العمر ، وخلص إلى النتائج التالية :

1- الأطفال في سن أربعة شهور إلى ثمانية يحتفظون بصور ذهنية للاشياء الغائبة ، م يجعلهم يبحثون عن الشيء اذا ما ختفى من مجالهم البصري .

45- Santrock W.. J. op. cit P. 104.

46- محمد عماد الدين اسماعيل ، مرجع سابق ، ص 74 .

2- في سن ثمانية شهور إلى اثني عشر شهراً يبحث الطفل عن الشيء اذا ما غطى بقطعة قماش أو فنجان مثلاً . ويبحث في المكان الذي اعتاد أن يجد ذلك الشيء فيه .

3- في سن اثني عشر إلى ثمانية عشر شهراً يستطيع الأطفال أن يفصلوا بين الشيء والمكان الذي تعودوا أن يروه فيه .

4- في سن ثمانية عشر شهراً يصبح الطفل قادراً على البحث عن الشيء المختفي في أكثر من مكان . أي أنه يصير قادراً على وضع أكثر من فرضية واحدة لحل مشكلة اختفاء الشيء .(47)

(5،3،3) تصنيف الأشياء:

كيف يصنف الأطفال الأشياء؟ وجد الباحثون أن تصنيف الأشياء لدى الأطفال يختلف عنه لدى الكبار ، فتصنيف الأطفال يعتمد في الدرجة الأولى على خصائص الشكل بصرف النظر عن التكوين الهندسي له . ويعرف النوع الأول من التصنيف باسم التصنيف الطوبغرافي Topological والنوع الثاني باسم التصنيف الاقليدي Euclidean .

وقد وجد أن هناك اكثر من عامل يدخل في قدرة الطفل على التصنيف إضافة إلى خصائص الشكل . من هذه العوامل وظيفة الشيء ، اهتمامات الطفل ، طريقته في مواجهة تحديات البيئة ، ولا يكفي أن تقارن الطفل بالراشد لتحكم على استطاعته أو عدم استطاعته .

وبالنسبة للرضيع وجد أنه في سن عام ينبهر لوجود مفاتيح وأقفال وأوعية وأغطيتها ذات الحجوم المختلفة معاً في فئة واحدة . كما أن احجام الرضيع عن القيام بعملية التصنيف قد لا يكفي للحكم على أنه لا يستطيعها .(48)

من عرضنا لمجالات الادراك لطفل مرحلة الرضاعة يمكن لفت النظر إلى بعض القدرات الإدراكية للرضيع وهي :الاحتفاظ بصور ذهنية للأشياء والاحداث ، والاعتياد والتعرف على الشيء ، وإدراك خصائص الشكل ، القدرة على وضع اكثر من فرض ، والتمييز ، وإدراك المسافة والعمق ، والانتباه ، والمسح البصري ، وإدراك الشكل على أرضية .

47- نفسه ص 72-73 .

48- نفسه ، ص 78 .

(4،3) قدرة الطفل الرضيع على التعلم:

ينطلق علماء علم النفس المتعلم في دراستهم لقدرة الرضيع على التعلم ، ينطلق علماء علم النفس التعلم من الأسئلة التالية : ما المقصود بالتعلم؟ متى يبدأ الرضيع التعلم ؟ما الأشياء التي يمكنه تعلمها؟ هل تتغير طرق تعلم الرضيع مع النمو؟ هل يولد الطفل ولديه استعداد للتعلم؟

(1،4،3) تعريف التعلم:

التعلم من منظور سلوكي يشير إلى التغير في السلوك الناتج عن الخبرة . وهذا التغير في السلوك قابل للملاحظة . والسلوك وسيلتنا للاستدلال على العمليات المعرفية والانفعالية التي تتم داخل الفرد . فالفرد الغاضب مثلاً ، يمكن أن يعبر عن هذا الغضب بتعبيرات معينة تظهر على وجهه أو بسلوك عدواني أو بكليهما معاً . كما أن تفكير الطفل في حل مسألة حسابية يظهر فيما يقوله ذلك الطفل بصوت مرتفع أو فيما يكتبه ، وكلا هذين التعبيرين سلوك ظاهر . فإذا ما حدث تعلم أي إذ حدث تغير في السلوك فمن المحتمل أن يظل هذا التغير مستمراً ما لم تؤثر عليه عوامل أخرى تجعل الطفل يتركه أو ينساه أو يطوره إلى سلوك آخر . ولكي يتحقق استمرار التعلم فلا بد من إعادة السلوك الجديد مراراً وتكراراً .

ويخرج من إطار التعلم تلك السلوكات التي يؤديها الطفل على شكل افعال منعكسة ، وتلك التي لا تتأدى إلا إذا وصل الطفل درجة معينة من النضج . فهذان النوعان لا أثر للخبرة والتدريب فيهما . وهناك نوع ثالث من السلوك يحتاج لوقت طويل ليتطور ، وله أهمية قصوى في أكثر من مجال من حياة الطفل . مثال ذلك المهارات المنطقية اللازمة لفهم الرياضيات والفيزياء ، فاكتساب هذه المهارات يتم ببطء شديد مقارنة بتعلم السلوك . ذلك أن هذه المهارات تشكل الأبنية العقلية .(49)

بالنسبة للتعلم لدى الرضيع تناول علماء النفس أشكالاً بسيطة من التعلم مثل : اكتساب مثيرات شرطية عن طريق الاشراط الكلاسيكي (بافلوف- Pavlov) . أو تعديل في السلوك الاجرائى عن طريق التدعيم أو عن طريق مبدأ الاشراط الاجرائى (سكنر Skinner) أو تقليد سلوك النموذج من خلال مبدأ التعلم الاجتماعي (باندورا Bandura) .(50)

49- Santrock W. J. op. cit P. 118.

50- محمد عماد الدين اسماعيل ، مرجع سابق ص 53 .

(2:4:3) بداية التعلم لدى الرضيع:

في محاولة علماء النفس لتحديد بداية التعلم لدى الرضيع قاموا بدراسات متعددة . وكانت ظاهرة الاعتياد Habituation أول الظواهر التي درسها الباحثون لدى الوليد . فوجدوا أن الوليد ينتبه للمثير الجديد . وبتكرار هذا المثير يتناقص الانتباه . فعندما ينادي طبيب الأطفال على الوليد فإنه يتوقف عن أداء أي سلوك آخر ويركز عينيه على مصدر الصوت (استجابةمقصودة) .

وقد تمكن الباحثون من الاستدلال على هذا النوع من الاستجابات بالتغيرات النفسية الداخلية لا بالملاحظة التي يصعب اجراؤها في هذا السن المبكر ، من هذه التغيرات . تغير معدل نبضات القلب ، توقف إنسان العين عن الحركة ، معدل حركات التنفس . . الخ . وقد وجدوا أن مثل هذه التغيرات تحدث عندما يتلقى الوليد المثير لأول مرة ، وتختفي بتكرار هذا المثير . وقد فسر العلماء اختفاء الاستجابة المقصودة Orienting Response أو الموجهة بالاعتياد على المثير وليس بفعل التعب . فهو قاد ر على الاحتفاظ والتعرف على المثير بعد تكراره .[51]

في دراسة أخرى حاول ماركويسMarques تحديد بداية التعلم لدى الرضيع . فجاء بمجموعتين من الأطفال حديثي الولادة . ووضع الأولى على جدول رضاعة كل ثلاث ساعات والثانية كل أربع ساعات . وبعد سبعة أيام غيّر النظام فجعل الأولى محل الثانية والثانية محل الأولى . فوجد أن كلا منهما ظلت تبدي نشاطاً حركياً متزايداً في الوقت الّذي كانت تتلقى فيه الرضعة : ويفسر هذا الباحث هذا النشاط بأن الاطفال تعلموا بسرعة أن يستجيبوا للتوقيت الذي تعودوا عليه ، ويعتبر التوقيت هنا بمثابة المثير الشرطي للنشاط الحركي المصاحب أو السابق قليلاً للرضاعة .

وفي تجربة أخرى قام بها واطسن (1962)Watson على مجوعة من الأطفال أعمارها تتراوح ما بين تسعة أسابيع وأربعة عشر أسبوعاً . كان يعرض مثيراً جذاباً للأطفال الذين يديرون رؤوسهم إلى جهة معينة . فوجد أن الاطفال الذين أداروا رؤوسهم إلى نفس الجهة للمرة التالية بعد خمس ثوان كان احتمال إدارة رؤوسهم لهذا الإتجاه المفضل اكثر من غيرهم .

51- Sourfe A. L. J. op. cit P. 164.

أما الأطفال الذين أداروا رؤوسهم قبل أو بعد انقضاء هذه الفترة فإنهم كانوا أقل حظاً في اكتساب هذه الاستجابة . وقد استنتج هذا الباحث أن فترة الخمس ثوان هي أنسب فترة يمكن أن تنقضي بين الاستجابة وعملية التدعيم . وقد علل واطسون هذه النتيجة بأن الأطفال الذين أداروا رؤوسهم في فترة أقل لم يكن لديهم الوقت الكافي لاستيعاب العلاقة بين الاستجابة والمكافأة . أما أولئك الذين اداروا رؤوسهم في فترة اطول لم يكن لديهم القدرة على ادراك علاقة التتابع بين الاستجابة والمكافأة .[52]

هذه الدراسات وغيرها من الدراسات الحديثة تكاد تتفق على أن الوليد في غضون الشهر الأول من عمره يمكنه أن يبدأ التعلم بتعديل الاستجابة الاجرائية واكتساب المثيرات الشرطية . ومن الثابت أن النوع الأول من التعلم هو الأسهل ، ذلك أن تأخر نضج الجهاز العصبي للوليد ، ومقاومته أحياناً للمثير الشرطي وعدم تقبله له قد يعطل عملية الاشراط أويؤخرها . وقد لوحظ أن كلا النوعين من التعلم يتوقف على ما يمكن للوليد أن يصدره من استجابات . فيمكن إحداث اشراط لحركة الرأس الموجودة فعلاً فور الميلاد . ولكن لا يمكن إحداث أشراط لاستجابة مثل الجلوس التي لا تظهر لأن الوليد غير معد لها .[53]

(3:4:3) الأشياء التي يمكن للرضيع تعلمها:

استناداً إلى الدراسات الحديثة في مجال الاشراط الكلاسيكي (التعلم الشرطي) يمكن اكساب الوليد المثيرات الشرطية لاستجابات فطرية . من الامثلة على هذه الاستجابات :حركة الرأس ، البلع ، الركل . سحب القدم ، منعكاسات :مورو بابنكسي ، الانتفاض ، رمش العين ، وحركة إنسان العين ، الشرقة ، المص ، والبكاء ، علامات الخوف ، والغضب والتقزز . . الخ ولم تثبت إمكانية توليد سلوك جديد بهذه الطريقة من طرق التعلم .

أما في مجال تعديل الاستجابة الإجرائية (التعلم الاجرائي) ، فإضافة إلى تعليم الوليد تكرار الاستجابة الفطرية ، يمكن تشكيل استجابات جديدة Shaping فقد تمكن هانس

52- محمد عماد الدين اسماعيل ، مرجع سابق ، ص 52- 54 .

53- نفسه ص 55 .

بابوسك Hanus Popusek (1976) انتاج تتابعات سلوكية معززة لدى مواليد في شهرهم الأول . ثم علمهم أن يديروا رؤوسهم مرتين نحو اليمين ومرتين نحو اليسار ليحصلوا على المحلول .

ومن الاستجابات التي يمكن تشكيلها بنفس الطريقة الاستجابات اللغوية . حيث يكافأ الطفل كلما لفظ الكملة المطلوبة بشكل أقرب إلى الشكل الصحيح .

ويلاحظ أن التشكيل لا يمكن أن يتم إلا إذا كان الطفل قادراً على الأداء الاستجابي . فالتشكيل لا يولد الاستجابة قبل أوانها إنما قد يسارع نسبياً في الوصول إليها .

وما يقال عن التشكيل يقال أيضاً عن التعلم بالتقليد والملاحظة أو التعلم الاجتماعي . فالطفل لا يمكنه أن يقلد أصوات أو حركات النموذج ما لم يكن قد وصل إلى درجة من النضج تؤهله لأداء ما يطلب منه تقليده . فالطفل لايمكنه أن يقلد كلمة سمعها من والده إلا إذا كان قادراً على ترجمة الصوت الذي سمعه إلى حركات ملائمة للسانه وشفتيه وتذكر هذه الحركات أيضاً . ويذهب بياجيه إلى أن مثل هذه القدرات تتطور تدريجياً عبر مرحلة الرضاعة . وفي عامي (1972 ، 1975) أجرى إنا ازجيرس وهنت Ina Uzgiris & Hunt مجموعة من الدراسات ايدت نتائجها ما ذهب اليه بياجيه .

ففي الشهور الستة الأولى من عمر الطفل يمكنه تقليد سلوك الآخرين أو إنتاج سلوك خاص به قريب جداً من سلوك الآخرين . فمثلاً إذا أخرج الطفل صوتاً وقام الكبار من حوله بتقليده فإنه يميل إلى تكراره . عندما يبلغ الطفل ستة شهور يقوم الأطفال بتقليد السلوك الذي يرونه أو يسمعونه والذي لم يؤدوه من قبل . وخير مثال على ذلك التقليد الموضوعي للغة . حيث يستمع الطفل إلى صوت أمه ويكرر هذا الصوت .[54]

في تمام السنة الأولى من عمر الطفل يصبح الطفل أقدر على تقليد السلوك غير المألوف ، وفي الشهر الخامس عشر يمكنه بناء برج بناه أمامه أخوه الأكبر منه . وفي الشهر الثامن عشر تزداد قدرته على تقليد السلوك الأعقد والجديد مثل تقليد تعبيرات وجوه الآخرين .

54- Soutf A. L. G. op. cit PP. 165-170.

(4،4،3) تطور طرق التعلم لدى الرضيع:

عرضنا فيما مضى ثلاث طرق يتعلم من خلالها الرضيع :التعلم الشرطي ، التعلم الإجرائي ، التعلم الاجتماعي (التقليد) . ورأينا أن الوليد في الشهر الأول من عمره قادر على تعلم المثيرات الشرطية ، وتعديل الاستجابة الإجرائية وتشكيل استجابات جديدة وتقليد سلوك النموذج .

هذه الطرق الثلاثة ستظل ثابتة من حيث الشكل كطرق للتعلم لدى الرضيع . ولكن التطور يمس نوعية السلوك المتعلم . فإذا كان الطفل في بدايات عمره لا يتعلم الا أداء استجابات اجرائية أو تقليد سلوك يكون قد أداه من قبل أو شاهده أو سمعه . فإنه في نهايات العامين من عمره يصير أقدر على أداء استجابات جديدة لم يسبق له أن أداها .

من المؤيدين لهذا التطور في نوعية الاستجابات المتعلمة بياجيه ، ويفسر هذا التطور بربطه بتطور البنيات المعرفية ، فالطفل لايملك إلا إمكانيات ضئيلة للتفكير ، وبعد السنة الأولى تتطور هذه الامكانيات تطوراً منتظماً يؤثر على سلوك الطفل وقدرته على التعلم . ويورد بياجيه شواهد على تطور قدرة الطفل على أداء السلوك تبعاً لتطور بنياته العقلية . فالطفل من الشهر الثاني عشر وإلى الثامن عشر يجرب استجابات كثيرة ومتنوعة للوصول إلى نفس الهدف ويتعرف على أكثرها فاعلية . وفي الفترة ما بين الشهر الثامن عشر إلى الرابع والعشرين يصبح قادراً على التفكير في النتائج فلا يؤدي الا الاستجابة التي تشير إلى أن نتائجها توصله إلى الهدف .[55]

ويشير جيروم برونرJerome Bruner إلى المهارة في جمع السلوك القديم الذي سبق وإن أداه الطفل في نمط Pattern سلوكي نطلق عليه سلوك مقلد . هذه المهارة تحتاج إلى وقت ينمو فيه الطفل ليصبح قادراً على اكتسابها . ويسلم برونر مع بياجيه بالتدرجية في تطور الاستجابات التي يتعلمها الطفل .[56]

55- حامد عبد العزيز الفقي ، مرجع سابق ، ص 228 .

56- Sourfe A.L.G. op. cit. P. 169.

(5:4:3) الاستعداد للتعلم: Prepardness

هل يولد الطفل ولديه استعداد لتعلم أشياء معينة وعدم تعلم أشياء أخرى؟ هل يساعد الفرض القائل بالاستعداد للتعلم على تفسير نوعية التعلم لدى الوليد في شهره الأول من عمره؟

بعض علماء علم النفس يدعون أن الاستجابات الاجتماعية المبكرة لدى الوليد هي استجابات فطرية . مثل الابتسام الذي يظهر في الشهر الثاني من حياة الطفل كسلوك أولي حتى لو كان الطفل كفيفاً أو أصماً ، و الأصوات العشوائية (هديل-Cooing) سواء منها الأصوات الأنفية التي تعبر عن عدم الارتياح أو الأصوات المسترخية التي تصدر من خلف الفم للتعبير عن الراحة . هذه الأصوات تصدر عن الطفل في منتصف الشهر الثاني من عمره . مثل هذه الاستجابات سهلة على الوليد ولديه الاستعداد البيولوجي لتعلمها . بينما سيتأخر نطقه للمفردات اللغوية إلى النصف الثاني من سنته الثانية . فالنمو والتطور يؤهلان الطفل لمثل هذه المهارات . فالأطفال إذن يتعلمون بسهولة السلوكات التي هم جاهزون ومستعدون لتعلمها .

من جهة أخرى ، فإن الرضيع لديه استعداد لتعلم بعض الاقتران بين ما يؤديه من استجابات ونتائج هذه الاستجابات ، فالتعلم الإجرائي يكون أسهل بالنسبة للترابطات التي يكون مستعداً لتعلمها أو اكتشافها .[57]

(4) المدخل الدينامي النفسي لمرحلة الرضاعة:

إذا كان المدخل المعرفي قد تعامل مع الرضيع باعتباره حيواناً عاقلاً ، مهيأ بالفطرة لبعض الأداءات السلوكية . الحركية ، والوظائف الحسية ، والقدرة على التعلم ، فإن المدخل الدينامي النفسي يتعامل مع الرضيع باعتباره كائناً اجتماعياً ، يعيش أول ما يعيش في حياة أسرية تشكل العلاقة التبادلية بين اعتمادية الوليد ومسؤولية الوالدين الخاصية الاجتماعية لهذه الحياة . كما أن المحتوى الانفعالي لهذه العلاقات الإنسانية أهم ما يميزها عن غيرها من العلاقات .

57- Ibid P. 170.

في ضوء هذا التصور تكون موضوعات التعلق Attachment والاستقلالية Independence ، وتطور مفهوم الذات ، وأهمية الخبرات المبكرة ، الحاجة إلى الاثارة ، والدافعية ، ومطالب النمو ، والطاقة أو الشحنة النفسية ، والأزمات النفسية ، من الاهتمامات الرئيسة لهذا المدخل . وسنتناول هذه الموضوعات من خلال استعراضنا للنظريات النفسية ذات العلاقة .

(1:4) نظرية التحليل النفسي:

وجهة نظر التحليل النفسي تشير إلى مجموعة الفرضيات التي وضعها كل من سيجموند فرويد S.Freud واريكسون E.Erickson وهورني K. Horney على وجه الخصوص وأتباع هذه المدرسة بوجه عام . وقد اقتصرنا على هؤلاء العلماء الثلاثة نظراً لما قدموه في إطار نظرية النمو عامة ونمو الطفل بشكل خاص .

تؤكد فرضيات فرويد على القوى البيولوجية التي تشكل مستقبل الكائن الانساني ، ومن بين هذه القوى الغريزة . حيث يولد الطفل مزوداً بمجموعة من الدوافع الغريزية اللاشعورية تحرك السلوك وتوجهه . وما النمو إلا تنظيم وتوجيه للطاقة الغريزية ، التي لا تعرف الثبات او الاستقرار إنما هي في حركة مستمرة .

فور ميلاد الطفل يكون محكوماً بالدفعات الغريزية اللاشعورية للحاجات البيولوجية كالجوع والعطش ، والحاجات النفسية كالحاجة إلى الإثارة الحسية . حيث تدفع الوليد إلى البحث عن الموضوعات التي تشبع هذه الحاجات بأقصى سرعة ممكنة . ونظراً لضآلة إمكانيات الوليد المعرفية فإنه يلجأ إلى الاشباعات الوهمية من خلال العمليات الأولية Primary Process فهو لا يفرق بين ثدي الأم واللهاية أو الأصبع ، المهم أن يجد شيئاً في فمه يمصه . وشيئاً فشيئاً يصبح ثدي الأم هو الوسيلة الحقيقية لإشباع حاجته للطعام- العلميات الثانوية Secondary Process .

إن الوليد في هذه المرحلة من عمره لا يسيره الا مبدأ اللذه Pleasure Principle ، فإن جاع لا بد أن يرضع ، وإن عطش لابد أن يشرب بغض النظر ما اذا كانت الأم مشغولة أم لا ، هي في البيت أم في الخارج ، لما يتركه الحليب أو الماء من لذة لديه ناتجة عن خفض التوتر الذي توجده الدفعات الغريزية .

وفي بحث الرضيع عن الاشباعات لتلك الدفعات لا بد من أداة جسمية يحقق بواسطتها الاشباع ويخفض التوتر ويتمتع باللذة . ففي السنة الأولى من عمره تقريباً يكون الفم هو هذه الاداة . حيث تعرف هذه المرحلة من عمر الرضيع بالمرحلة الفمية Oral Stage . فالفم بما فيه من شفتين ولسان ولثة وسقف الحلق هو المنطقة الجسمية التي يشبع من خلالها حاجاته ، أما : المص ، والمضغ والبلع والعض هي العمليات التي بها يتم بها هذا الاشباع ، فعندما تحدث هذه الوظائف فإن الطاقة النفسية للدفعات الغريزية تتحرر ويتخلص منها الوليد وينخفض بذلك التوتر فيتلذذ الطفل .

في السنة الثانية من عمر الرضيع تتبدل أداة الاشباع من الفم إلى الشرج وأطلق فرويد على هذه الفترة اسم المرحلة الشرجية Anal Stage حيث تنضج العضلات العاصرة Sphincter Muscles ويصير بامكان الرضيع التحكم في عمليات الاخراج . يفترض فرويد أن الرضيع يفرغ طاقة الدفعات الغريزية بواسطة هذه العضلات فيخفض التوتر ويحصل على الإشباع الذي يريد ، إن وصول الرضيع إلى التحكم في عمليات الاخراج هو ذروة هذه المرحلة . ويهتم الآباء بتدريب الرضيع على تحقيق هذا الهدف ، ويبحثون دائماً عن أفضل الطرق لمثل هذا التدريب ، ويقلقون كثيراً في حالة فشلهم .[58]

أما اريك اريكسون فقد أخذ على فرويد تقليله من أهمية دور الثقافة في تشكيل مستقبل الطفل . فتنوع طرق التعامل مع الأطفال تبعاً لتنوع الثقافات ، والثقافة تؤثر تأثيراً كبيراً على ديناميات المرحلة العمرية وعلى المحدد الزمني لتلك المرحلة .

تركزت دراسات اريكسون على أطفال وأسر من ثقافات مختلفة ، وصار ينظر إلى النمو من منظور انثربولوجي . ويهتم بالعمليات العقلية الواعية Rational أو بعلميات الأنا Ego .

واعتماداً على نتائج هذه الدراسات بلور اريكسون نظريته في النمو النفسي الاجتماعي ، حيث قسم نمو الانسان إلى ثماني مراحل ، يهمنا منها هنا مرحلتان هما : مرحلة الثقة × عدم

58- Santrock W. J. op. cit P. 35.

الثقة Trust xMis trust ومرحلة الاستقلالية × الشعور بالشك والخجل Autonsruy xShame & Dout . المرحلة الأولى تمتد من الميلاد إلى سن عام ، والمرحلة الثانية إلى سن عامين . كل مرحلة من مراحل النمو تتمحور حول صراع نفسي ناتج عن ضغوط بيولوجية وأخرى ثقافية اجتماعية ، هذه الصراعات يمكن أن تحل حلاً ايجابياً وصحياً ويمكن أن تحل بطرق احباطية غير صحية .

في المرحلة الأولى يعتمد الطفل كلية على الأم في اشباع حاجاته للطعام والراحة والسند ، والأم ممثله للمجتمع بمعنى أنها حاملة لثقافته ، فإذا تعاملت مع وليدها بحرارة وعطف وحب وتنظيم . فإن هذا الوليد سيطورمشاعر الثقة بالعالم المحيط به ، بما يؤهله مستقبلاً للتعامل المريح مع هذا العالم حتى في غياب الأم . ولكن اذا تلقى الوليد من أمه معاملة تتسم بالجفاء ، والابطاء في اشباع حاجاته ، وعدم تنظيم هذا الاشباع ، فإن الوليد سيطور مشاعر عدم الثقة في العالم المحيط به . هذه المشاعر تولد لديه خوفاً من المجتمع ويعتقد اريكسون أن مثل هؤلاء الأطفال سيعانون هذه المشاعر ويتصرفون وفقاً لها في المستقبل .

في المرحلة الثانية ، يتوقع من الرضيع أن يتحكم في الأمعاء والمثانة ، وأن يشرع الوالدان في الطلب من الرضيع أن يتصرف وفقا لما هو مقبول اجتماعيا وأن عليه أن ينظم عمليات الإخراج . إن نجاح الرضيع في الاستجابة لهذا المطلب يطور لديه احساساً بالقدرة على تسيير أموره البسيطة . وإن فشل فإن مشاعر الإحباط وما ينتج عنها من إحساس بالخجل من الآخرين والشك في إمكانية نجاحه وتسيير شؤونه تصبح هي السائدة لديه .[59]

كارن هورني من علماء التحليل النفسي الجدد (الفرويديون الجدد Neofreudian) وهي من اوائل من نادى بأن علم النفس الاجتماعي هو الأصلح لفهم نمو وتطور الشخصية مقارنة بمفهوم الغريزة الجنسية عند فرويد ، وجعلت من القلق الأساس Basic Anxhiety محور اهتماماتها .

ينشأ هذا القلق من أي شيء يهدد أمن الطفل مثل : عزل الطفل عن أقرانه ، عدم العدالة بين الإخوة الانحياز لواحد دون آخر ، عدم الوفاء بالوعد من طرف الآباء ، الجو

59- Ibid PP. 36-39.

العدائي (العقاب الشديد والمستمر، العراك، التهديد). عدم احترام حاجات الطفل، السلطوية، السلوك الشاذ، اللامبالاة، غياب التوجيه، التثبيط، المغالاة في الإعجاب أو غياب الاعجاب تماما، الجفاف العاطفي، عدم تحمل الوالدين لمسؤوليتهم نحو أطفالهم، تناقض مطالب الوالدين من أطفالهم . . . الخ.

فالقلق الأساس اذن ينشأ من ظروف ومحتوى ووسائل التنشئة الاجتماعية للأطفال، تلك التنشئة غير القادرة على الاستجابة لحاجات الأطفال التالية:

الحاجة للعطف والقبول، الحاجة إلى الآخر ليحميه، الحاجة إلى التعرف على الآخرين، الحاجة إلى الإعجاب به، الحاجة إلى التحصيل أكثر فاكثر، الحاجة إلى الاكتفاء الذاتي والاستقلالية.[60]

وتنظر هورني إلى هذه الحاجات باعتبارها حاجات عصابية Neurotic Need أو استراتجيات يبتكرها الفرد لمواجهة القلق الأساس، وتعتبرها عصابية لكونها ليست حلولاً عقلانية لهذا القلق.

وإذا ما حاولنا الاستفادة من أفكار هورني فيما يتصل بمرحلة الرضاعة يمكننا القول أن حالة القلق الأساس شبيهة لما ذهب إليه اريكسون من عدم الثقة وما ينتج عن الاحباط من مشاعر الخجل والشك. ولكن من الصعب ان نتحدث عن عقلانية الحلول او عدم عقلانيتها لدى الطفل الرضيع عندما نتناول حاجته للعطف والقبول، وحاجته للحماية. إن افتراض أن هاتين الحاجتين عصابيتين، أي أن اشباعهما حل غير عقلاني للقلق الأساس يعقد الأمر اكثر مما يفسره، إذ من الأفضل والاكثر قبولاً به إشباعها لما ينتج عن هذا الاشباع من احساس بالأمن والثقة في الآخرين والثقة في النفس.

نخلص من عرضنا لأفكار كل من فرويد واريكسون وهورني أن هناك اتفاقاً على وجود قوى تشكل مستقبل الطفل، رآها فرويد قوى بيولوجية، ورآها أريكسون قوى ثقافية ورأتها هورني أساليب تنشيئية، وأن هذه القوى تخلق طاقة نفسية لا بد من تفريغها للتخلص من التوتر الناشيء عن هذه الطاقة. ويعتقد فرويد أن الرضيع مزود فطرياً بأدوات التفريغ (الفم

60- Vernon op. cit. PP. 82-83.

والشرج) ووظائف هذه الأدوات التي يكون الوليد قادراً على اداء بعضها . وبعد فترة يؤدي البعض الآخر ، في حين أن اريكسون وهورني يتفقان على دور الآخر في تفريغ الطاقة الناشئة عن القلق والخوف .

(2.4) نظرية التعلق الاجتماعي:

سنتناول تحت هذا العنوان ظاهرتي التعلق والانفصال :

(1.2.4) ظاهرة التعلق Attachment

التعلق الاجتماعي Social Attachement نسق انفعالي لعلاقة بين طرفين تميزها المشاعر القوية والاهتمام المتبادل .[61] ولعل أقوى أنواع التعلق هو ذاك الذي ينشأ بين الطفل وأمه . وبلغة علم النفس ، فإن التعلق كظاهره تبرز في مرحلة نمو محددة هي مرحلة الرضاعة ، وهذه علاقة اجتماعية بين طرفين ، ويعبر عنها بأشكال متنوعة .[62] ما هي مبررات هذه الظاهرة في مرحلة الرضاعة بالذات؟ هل لها أسس نظرية؟ وهل يمكن أن تساعد دراستها على فهم أفضل رضيع؟

للإجابة على هذه الاسئلة لنعد بالذاكرة إلى فترة الحمل وعملية الولادة . إن الحمل في ذاته مصدر سعادة للأم بشكل خاص والوالدين بشكل عام . إنه إشعار للأم بأنها امرأة كغيرها من النساء قادرة على إنجاز وظيفة الحمل والتهيؤ لممارسة دور الأمومة . وفي الشهر الرابع تشعر الأم بحركة الوليد . لتعلن هذه الحركة عن الوجود الحقيقي والملموس لكائن حي في أحشائها ، وتترك هذه الحركة لدى الأم إحساساً بالفرح والطمأنينة لأن الأمور تسير في خطها السليم ، ويخرج الوليد من احشائها وبعد كل المعاناة المعروفة يكفي أن ترى جسم هذا المخلوق ليزول عنها الجزء الاكبر مما عانته ، وتتأكد أنها الآن اصبحت أماً حقيقية ستمارس نفس الادوار التي رأت أمها من قبل وهي تمارسها . إذن الحمل وحركة الجنين ورؤية الوليد بشكله الانساني عوامل تمهد نفسياً لنشوء علاقة ما بين الأم وبين وليدها .

61- محمد عوده ، محمد رفقي عيسى ، مرجع سابق ، ص 99 .

62- Santrock W. J. op. cit P. 108.

ويخرج الوليد من رحم أمه ، مخلوقاً ضعيفاً بالكاد يقدر على تحريك رأسه ، عظامه رخوة ، وأعلى رأسه لين ، هذا الضعف مثير في ذاته للشفقة ، ويبدأ بأنواع أوليه من السلوك فوراً ، فالصراخ المتصل يثير أحياناً أخرى حيرتها ، والمص والبلع والعض تدغدغ عواطف الأم . والابتسام كاستجابة منعكسة يترك صدى نفسياً عميقاً لدى الأم . وشيئاً فشيئاً تبدأ نظرات هذا الوليد بدفع الأم إلى اسقاطات متعددة . فهذه نظرة فرح وتلك نظرة رجاء وثالثة نظرة غضب ، بتعبير آخر يخلق تناغم بصري بينهما ، وعليه فإن الشكل الإنساني ، والصراخ والرضاعة والابتسام ونظرات العيون عوامل فطرية تمهد لنشوء التعلق بين الطفل وأمه .

التعلق ، لغوياً يشير إلى علاقة بين فردين تتسم بالمشاعر الودية القوية والحرص على أداء سلوك يهدف إلى استمرارية هذه العلاقة ، وهو بهذا المعنى ينشأ بين اي شخصين تربطهما قرابة أو صداقة و انتماء أو حب ، أو مهنة . . . الخ .

أما التعلق بمفهوم علم النفس ، فهو غالباً ما يشير إلى مرحلة نمائية معينة ، وإلى علاقة بين أفراد بشريين وإلى مجموعة ظواهر خاصة تعكس الخصائص المميزة لتلك العلاقة ، هذه المرحلة النمائية هي مرحلة الرضاعة ، والأفراد هم الطفل الرضيع وواحد أوأكثر ممن يعتني به من البالغين المحيطين به ، والظواهر هي :-

1- الإتصال والاقتراب : فغالباً ما يلاحظ ان الرضيع يحاول الإتصال بأمه بوسائل شتى حركات ، نظرات ، صرخات ، ابتسامات ، العض ، شد الشعر . . الخ .

2- قلق الانفصال : يبدي الطفل الرضيع قلقاً ملحوظاً عندما يستكشف غياب الأم ، ويعبر عن هذا القلق بالبكاء ، التوتر ، التعاسة ، والشرود . . الخ وعند عودة الأم يقابلها بالابتسام والاحتضان .

3- القلق من الغرباء : في بعض الأحيان يبدي الرضيع الضيق والخوف عندما يقترب منه أحد الغرباء ويعبر عن هذا الضيق والخوف بالبكاء ، والتحرك بعيداً عنه ، والتمسك بشدة بأهداب الأم . ورمق الغريب بنظرات قاسية .[63]

63- Ibid P. 168.

إن الاهتمام بظاهرة التعلق شجع الباحثين في علم النفس المقارن من أمثال كونراد لورانز.L Lorenz. وهاري هارلو H.Harlow ، وروبرت هند R.Hinde على متابعة أبحاثهم في مجال الحيوان بهدف استكشاف المزيد من المعلومات عن هذه الظاهرة . من جهة أخرى فإن لأفكار ومفاهيم التحليل النفسي سواء عند فرويد أو اريكسون دوراً في تفسير التعلق الإنساني ، هذه المفاهيم التي تؤكد على محورية الدور البيولوجي والغريزي في تطور ظاهرة التعلق .

ويعتبر بولبي J.Bowlby من المنظرين لهذه الظاهره ، ففي مقالة له عام (1958) ، وثلاثة مجلدات بعنوان التعلق والفقد Attacment & Lost عامي (1969) ، (1980) عرض وجهة نظره التي تعتمد الدراسات المقارنة مع الحيوانات ومعطيات علم النفس . يفترض هذا العالم أن الأم ووليدها يرتبطان غريزياً . فالوليد مزود فطرياً بالقدرة على مجموعة من الأداءات أو الإشارات الكافية لاستدعاء الأم مثل : الصراخ ، الابتسام الغرغرة . . . الخ وعندما يكبر قليلاً يتبع أمه زحفاً أو حبواً أو مشياً ليظل بالقرب منها ، وإذا كانت الغريزة هي القوة الأولية المسؤولة عن وجود ظاهرة التعلق ، فمع النمو تتحول وتحل محلها الضوابط الاجتماعية .

ويرى بولبي أن ظاهرة التعلق إبان العام الأول من عمر الطفل تمر بأربع مراحل : في المرحلة الأولى (من الميلاد إلى حوالي الشهر الثالث) يتعلق الوليد بالأفراد المحيطين به دون تمييز . في المرحلة الثانية (من الشهر الثالث إلى الشهر السادس) يتوجه الوليد إلى أمه باعتبارها الراعية لشؤونه . وفي المرحلة الثالثة (من الشهر السادس إلى الشهر التاسع) يتقوى تعلقه بأمه أكثر فأكثر وفي المرحلة الرابعة (من الشهر التاسع إلى نهاية العام الأول) يطور الطفل وأمه نسقاً للتعلق فيما بينهما ، وتدعو ماري اينزورث M.Ainsuorth إلى ضرورة التمييز بين التعلق في مرحلته الرابعة والتعلق في مرحلته الأولى كما تشير إلى الفروق في التفاعل بين الطفل ومربيته مما يؤثر على تطور التعلق وكذلك نوعية هذا التعلق .

وقد جاءت نتائج الدراسة الطولية التي أجراها الان سروف A.Sroufe ومعاونوه عام (1979) لتؤكد على أثر نوعية التعلق على السلوك الاجتماعي للطفل . فقد وجدوا ان الطفل في سن ثمانية عشر شهراً الذي عانى من التعلق غير الآمن قد تأخر ستة شهور مقارنة بالطفل

الذي تمتع بتعلق أمن ، لابداء سلوك اللعب الحر . فعند ترك الأطفال مع أمهاتهم وألعابهم في غرفة وجد أن النوع الثاني من الأطفال سرعان ما تعامل بود مع الألعاب وناولها بحرارة إلى الأم بخلاف النوع الأول منهم . كما وجدو أن الأطفال الذي عانوا من التعلق غير الأمن في سن خمسة عشر شهراً اظهروا مستويات من المنافسة مختلفة مقارنة بأطفال تعلقوا وكان تعلقهم آمناً . عندما بلغوا ثلاث سنوات ونصف من أعمارهم ، وتميز سلوك الأطفال غيرالآمنين بالانسحابية والتردد واتخاذ موقف المتفرج ، بينما تميز سلوك الاطفال الآمنين بالقيادية والتعاطف مع الاقران والمبادرة والبحث عن الاقران .[64]

إن التعلق الآمن يؤدي إلى بناء ثقة الطفل فيما يحيط به من أشخاص وأشياء . ويساعده على حل الأزمة الأولى التي يواجهها الطفل في السنة الأولى من عمره والتي أشار اليها اريكسون في وصفه لهذه المرحله من مراحل النمو النفسي الاجتماعي باسم الثقة × عدم الثقة . وإذا كان هذا التعلق متمركزاً في نهاية العام الأول على الأم بشكل خاص ، فإن هذا لا يعني بالضرورة أن وجود الأم المستمر إلى جانب الطفل ضرورة لازمة . اذ لا خوف من أن يتحول التعلق إلى تعلق غير آمن أو تتحول الثقة إلى عدم الثقة من مجرد غياب الأم أحياناً ولفترات قصيرة عن الطفل . فلا بد من تهيئة الطفل للانتقال التدريجي إلى نوع من الاستقلالية او التسيير الذاتي لبعض شؤونه . وهذا النزوع إلى الاستقلالية استجابة مقبولة لإشباع دافع الكفاءة وحب الاستكشاف والحاجة إلى تبديل المثير ، والرغبة في التعلم ، وعليه يصير هذا النزوع أحد العلامات البارزة في نمو الطفل النفسي الاجتماعي في عامه الثاني ، وهذا ما سنتناوله في الفقرة التالية .

(2:2:4) **ظاهرة الانفصال** Disattachment

تركزت الدراسات في هذا الموضوع حول الكيفية التي يوازن بمقتضاها الطفل الرضيع بين حاجته إلى التعلق وحاجته إلى الاستقلالية . وكيف يطور هذه الاستقلالية او الاعتماد على نفسه او التسيير الذاتي لبعض شؤونه ، وكيف يعبر بهذا التوجه عن ادراكه لذاته باعتباره كائناً مستقلاً استقلالاً نفسياً عن الآخرين ، بعد أن كان قد ادرك استقلال جسده عن السرير الذي ينام فيه .

64- Ibid PP. 169-170.

في دراسة اينزوث وآخرين عام (1971) للفروق الفردية بين أطفال أعمارهم سنة واحدة في طرق الاستكشاف والتعلق التي يتبعونها ، وجدت أن الأطفال ذوي التعلق الآمن يتأرجحون بين استكشاف الأشياء والبحث عن أمهاتهم بطريقة هادئة وسلسلة بينما الأطفال ذوو التعلق غير الآمن ابدوا ضطرابا واضحاً يتسم بالتوتر وعدم الثقة والضيق في محاولاتهم الاستكشافية . السؤال المطروح هنا هل يتعارض التعلق الآمن للطفل مع محاولاته للاعتماد على نفسه والانفكاك التدريجي عن أمه؟

يجيب على هذا السؤال كل من اريكسون ومارغريت ماهلر M. Mahler حيث يؤكدون على ضرورة تشجيع محاولات الطفل الاستقلالية مع بدايات عامه الثاني .

فيرى اريكسون أن العلاقة بين الأم وطفلها في عامه الأول والتي بنت لديه نوعاً من الثقة تحدد المدى الذي سيطور الطفل نزوعه إلى الاستقلالية في حدوده . ويتولد هذا النزوع لدى الطفل من خلال التغيرات الطارئة مثل : نضج العضلات ، النطق ، وتتالي الانماط السلوكية المتناقضة : بكاء-صرخات ، إقدام -إحجام ، هدوء- توتر ، قبول- رفض ، حب -كره . . الخ . ويميز اريكسون بين الطفل الذي ينجح في تحقيق نزوعه إلى الاستقلالية وبين الذي يفشل في ذلك . حيث يرى أن الأول يشعر براحة في التعبير عن نفسه ، ويتولد لديه إحساس بالقدرة على التحكم ، وبأنه حر نوعاً ما فيما يؤديه أو لا يؤديه من سلوك . بينما الطفل الثاني فإنه يشعر بالدهشة ، ويتولد لديه مشاعر الشك في قدرته على التحكم ، ومشاعر الخجل من قصوره وعجزه .

أما ماهلر Mahler التي تنتمي هي الأخرى إلى مدرسة التحليل النفسي مثلها مثل اريكسون . فقد ركزت اهتمامها على الكيفية التي يطور بها الأطفال الاستقلالية ، وكانت عيناتها من الأطفال المترددين على العيادات مع امهاتهم ، تعتقد ماهلر أن الأطفال يكتسبون مشاعر الانفصال جنباً إلى جنب مع مشاعر الإتصال عبر عملية الانفصال -التفرد (التشخصن) Separation- Individuation ، هذه العملية التي تتسم بتحرر الطفل شيئاً فشيئاً من الاعتمادية المطلقة على أمه ، واكتساب خصائصه الفرديه المميزة (التشخصن) والتي ستكتمل في نهاية العام الثالث من عمر الطفل .

وترى ماهلر أن الطفل يمر من الاعتمادية إلى التفرد (التتشخصن) عبر مراحل نوعية ، فالوليد يمر بمرحلة التوحد Autistic Stage فيها يبدأ أولى إتصالاته بالعالم الخارجي في الشهر الرابع أو الخامس تبدأ مرحلة التفاضل أو التمايز Differentiation حيث تتناقص الاعتمادية الجسمية وفي نفس الوقت تتزايد الحركات كالزحف والحبو والوقوف والتجوال البصري والاستكشاف . كل ذلك يؤديه وهو قريب من الأم . ابتداءاً من الشهر الثامن وحتى الشهر الخامس عشر تظهر خاصية جديدة من خصائص التفرد وهي التجريبية أو العملية Practicing فيها تتزايد رغبة الطفل في ممارسة المهارات الحركية والاستكشاف والابتعاد عبر المكان ، والإعجاب الشديد بما يؤديه من سلوك وما له من جسم وما يملكه من أشياء(النرجسية Narcisstic Interest ويبدو وكأنه نسي أمه وهو منهمك في أنشطته ، وفجأة يعود إليها وكأنه بحاجة إلى الاقتراب منها للتزود بالتموين النفسي Emotional Refeling .

وفي الفترة ما بين الشهر الخامس عشر ونهاية العام الثاني من عمره ، يصير الرضيع اكثر وعياً باستقلاله الجسدي ، وأكثر حاجة لمشاركة أمه له في أنشطته وألعابه وخبراته ، وتصبح الخصائص العملية للمرحلة السابقة اكثر وضوحاً . ولعل مما يساعد الطفل على الابتعاد عن أمه ليلعب ويستكشف قدرته على المشي ، ومن هنا يطلق أحياناً لفظ الدارج (القادر على المشي) Toddler على طفل هذه المرحلة ، وكأن الطفل الدارج يعيد إقامة العلاقة الودية مع أمه Rapproachment ، تلك العلاقة التي بدا وكأنها قد ضعفت في المرحلة السابقة . وفي الشهور الستة الأولى من عامه الثالث يمتن الطفل تفرده Consolidation of individuality . ليقبل من جديد انفصاله عن أمه ورغبته في بقائه يلعب ، وأن يتناول ما يقدر عليه من حاجياته بدلاً من أن تناوله أمه . ويحاول لبس حذائه أو قميصه رغم أنه يفشل في ذلك الخ .

إن مراحل تطور الاستقلالية التي أشارت إليها ماهلر لم تسلم من النقد حيث رأت سوسان هارتر S.Harter أن هذه المراحل مشابهة لما ذهب إليه علماء الأبنية المعرفية الذين اهتموا بالكيفية التي يطوربها الطفل الرضيع مشاعر الاستقلالية . فأطلقوا على الطفل « العالم الصغير» الذي ينشغل بالأشياء والأشخاص في المكان الذي يتواجد فيه وتكوين الخطط Shemes

الحسية الحركية . كما رأت هارتر أن ماهلر قد ركزت كثيراً على الأم . ولم تول الفروق الفردية بين الأطفال في سرعة اجتياز هذه المراحل . كما انتقدت طريقتها في الملاحظة للأم وطفلها ، وأن ما توصلت إليه بحاجة إلى المزيد من التأكيد والتوثيق .

وبالرغم من أن الدراسات قد تركزت على التعلق أكثر من تركزها على الانفصال والاستقلالية إلا أن هناك من اهتم بالظاهرة الأخيرة . ففي دراسة لرينجولد وايكرمان Rheingold & Eckerman (1970) ، وضعت الأم وطفلها في ساحة ، حيث جلست الأم وترك الطفل يتحرك بحرية ، فوجد أن هناك علاقة ايجابية بين عمر الطفل والمسافة التي يبتعد فيها عن أمه . وأن الطفل يعود إلى أمه بشكل مفاجئ للحظات ثم يعاود الابتعاد مرة أخرى وهكذا . وفي دراسات أخرى (1977) وجد أن استكشاف الطفل لمحيطه يتأثر بكل من خصائص هذا المحيط الطبيعية والاجتماعية . فكلما وجد أشخاص أو انفتاح في البيئة الطبيعية كلما تحرك الطفل أبعد عن أمه . وبالمثل كلما وجد أطفال اكبر منه قليلاً .

إن بلورة الطفل لمشاعر التفرد أو التشخصن ضرورة لازمة ، وستصبح هذه المشاعر قوة دافعة له في حياته ، وهذه المشاعر تتولد من تعلم الطفل وادراكه لما يتميز به عن الآخرين ، ولعل رؤية صورته في المرآة وادراكه لذاته هي بدايات هذا التعرف . وبداية تكوين صورة ذهنية لوجهه .[65]

(5) لغة الطفل الرضيع:

إذا كانت مرحلة الرضاعة تتميز بعلميات حسية حركية تعتبر في جملتها مؤشرات على سواء الصحة الجسمية والجهاز العصبي ، وتتميز بظاهرتي التعلق الاجتماعي في السنة الأولى والاستقلالية أو التشخصن أو التفرد في السنة الثانية ، وتتميز بنمو دماغي سريع جداً وتزايد في الطول يصل إلى (75%) ، وتزايد في الوزن إلى حوالي أربعة أضعاف وزنه لحظة ميلاده ، وتتميز بقدرات معرفية أولية كالانتباه وتركيز الانتباه ، وإدراك الذات العمق والمسافة والمكان ،

65- Ibid PP. 174-181.

وتتميز بقدرة معقوله على التعلم . فإن في هذه المرحلة توضع اللبنات الرئيسة للغة الطفل . هذه اللغة التي تكون إشارية في الشهور الستة الأولى من عمر الوليد ، وتحمل أكثر من دلالة ، فهي وسيلة للاتصال بالآخرين . والتعبير عن حاجات الطفل ولتدعيم التعلق بينه وبين أمه وللتدليل على سلامة الجهاز العصبي وقدرة الطفل على إحداث التآزر الحسي الحركي ، وعلى سلامة الجهاز الصوتي . وعندما تبدأ اللغة الكلامية بالظهور في النصف الثاني من عامه الأول . تزداد اكثر فاعلية الوظائف السابقة وتصبح اللغة أكثر وسائل الطفل استعمالاً للاتصال بالآخرين وللتعلم وللتفكير والتذكر وحل المشكلات والتعبير عن الذات وعليه فإن المجال اللغوي للطفل الرضيع يكثف جوانب نموه الأخرى من حركية ومعرفية ، وانفعالية ، واجتماعية .

إن دراسة لغة الرضيع من المجالات الهامة جداً في سيكولوجية الطفل . وقد شهدت الخمس والعشرون سنة الأخيرة اهتماماً زائداً بهذا المجال . ونشأ علم النفس اللغوي كفرع من فروع علم النفس المتخصص في دراسة اللغة . كما شهد عقد السبعينات اهتمام علوم أخرى بالظاهرة اللغوية كالانتربولوجيا وعلم الاجتماع اللغوي . وقد حاولت هذه العلوم تناول طبيعة لغة الأطفال . تطور لغة الطفل ، البناء الاجتماعي للجلسة التي يتعلم فيها الطفل لغته ، قواعد اللغة التي يتعلمونها . والقواعد التي يضيفونها . . الخ .

في تناولنا للغة الطفل الرضيع سنحاول الإجابة على الأسئلة التالية : ما هي خصائص اللغة البشرية؟ وما هي الاشكال اللغوية لدى الطفل الرضيع؟ وما هي العوامل التي تؤهل الطفل لصنع اللغة البشرية؟

(1:5) خصائص اللغة البشرية:

عرف كرتشلي Critchly (1975) اللغة البشرية بأنها وسيلة التعبير عن المشاعر والأفكار وكذلك استقبالها عن طريق الرموز اللفظية[66] فاللغة بهذا التعريف مقصورة على الكلام ، ولا يدخل في إطارها الإشارات غير اللفظية .

66- محمد عماد الدين اسماعيل ، مرجع سابق ، ص 67 .

أما هوكت Hocket (1960) فقد جمع ثلاث عشرة خاصية تتميز بها اللغة البشرية أهمها :

1- من الناحية الصوتية Phontic تتميز اللغة البشرية بالقدرة الهائلة على التشكيل . فمن عدد صغير من الأصوات Phonemes تتشكل الآلاف من الكلمات . وهذه الأصوات هي أصوات الحروف الساكنة ، والحروف المتحركة والحركات الهجائية المتصلة Diphthorngs التي ليست لها دلالة بذاتها .

2- من حيث الدلالة Semantic فالرمز اللغوي يعبر عن الماضي ، وعن الغائب وعن الممكن ، فالإنسان يعبر بالرموز اللغوية عن الأحداث الماضية ، والحوادث الحاضرة ، والحوادث التي لم تقع بعد ، والنتائج المتوقعة .

إضافة إلى ذلك فإن اللغة البشرية تتميز بالمرونة التي تجعلها قادرة على التعبير عن درجات من التجريد ، وكذلك درجات من إقامة العلاقات ، يضاف إلى ذلك خاصية الانعكاس بمعنى أننا نتحدث عن اللغة ، عن قواعدها وبلاغتها ، باللغة ذاتها .

3- من حيث التركيبات اللغوية Syntax فإن اللغة البشرية وحدها هي التي يمكن أن تصاغ فيها من الكلمات جمل وعبارات حتى لو لم نكن نعرف القواعد التي تترتب الكلمات في الجملة تبعاً له .

4- من الناحية العملية Pragmatics فإن معاني الرموز اللغوية يحددها المجتمع صاحب تلك اللغة ، وتبعاً للموقف الذي تستخدم فيه تلك الرموز «لكل مقام مقال» .[67]

إذا كانت هذه هي خصائص اللغة البشرية ، فإلى أي مدى يمكن أن تنطبق على لغة الرضيع؟ للإجابة على هذا السؤال لننظر في الاشكال اللغوية لهذا الطفل .

67- Santrock W.J. op. cit, PP. 103-132.

(2:5) الاشكال اللغوية لدى الرضيع

سنتناول في هذه الفقرة الاشكال الاشارية (اللغة الإشارية) ثم الاشكال اللغوية .

(1:2:5) الاشكال الإشارية

(1:1:2:5) الصراخ Crying Stage:

فور الميلاد يكون الوليد قادراً على الصراخ . والصرخة الأولى التي تعلن عن ميلاده هي دليل حياة وصحة وسلامة ناتجة عن اندفاع تيار الهواء إلى رئتي الوليد وخروجه منها . ثم يصير الصراخ استجابة انفعالية عامة ، أي لا تعبر عن انفعال بعينه ، ثم تصبح متخصصه من حيث أنها نداء من الوليد إلى من حوله لإشباع حاجاته البيولوجية .

وبعد مضي شهر إلى شهر ونصف تقريباً يصدر عن الطفل أصوات اقرب ما تكون إلى الصراخ ، ولكنها صرخات غير مبررة ، بمعنى انه يصدرها دونما مثير (جوع ، عطش ، ألم ، بلل) . هذه الصرخة هي التي تعرف باسم الصرخة اللغوية ، أي الصرخة التي سينحت منها الطفل تدريجياً أصواتاً واضحة متميزة عن الصراخ العام ، ويختلف طول مرحلة الصراخ ، فبينما يرى استاين Stein أنها تستمر لمدة شهرين ترى بوهلر Buhler أنها تمتد إلى أربعة شهور .[68]

ومهما يكن طول هذه الفترة فلا شك أن لمثل هذه الصرخات وظيفة تتمثل في تدريب الجهاز الصوتي لدى الطفل لتحضيره لأداء الاصوات اللغوية .[69]

ولا شك أن اتاحة الفرصة للطفل لأداء هذه الصرخات ضروري لنموه اللغوي .

68- عبد اللطيف حسين فرج ، النمو اللغوي لأطفال مرحلة الروضة ، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية ، الاصدار (8) ، الكويت ، 1988 ، ص 18 .

69- نفسه ص 19 .

(2،1،2،5) المناغاة Babbling أو الأصوات العشوائية.

تذكر هيرلوك Hurlock في كتابها «نمو الطفل» أنه عند الشهر الثالث أو الرابع يأخذ الطفل في السيطرة على مجرى الهواء في حباله الصوتية ، فيبدأ باصدار أصوات لا معنى لها . هذه الأصوات اقرب ما تكون إلى الحروف المتحركة والتي تكون لها السيادة في البداية . ثم الحروف الساكنة التي تكون نادرة في البداية وتظهر تدريجياً ، هذه الأصوات تأتي في الغالب بشكل تلقائي عشوائى وليس من السهل استدعاؤها أو تسجيلها . ومن هنا ترى مكارثي Mccarthy أنه من الصعب دراسة هذه الأشكال . وقد لوحظ أن الأصوات التي يصدرها الأطفال في هذه المرحلة تكون على نفس الشاكلة بغض النظر عن الثقافة أو العرق أو المكان الجغرافي الذي ينتمي إليه الطفل فالأصوات الأنفية في اللغة الفرنسية ، والأصوات الحلقية في اللغة العربية والألمانية مما لاوجود لها في اللغة الانجليزية ، ينطق بها الأطفال سواء أكانوا ألماناً أم انجليزاً أم فرنسيين أم عرباً .

(3،1،2،5) الحروف التلقائية والتقليد الذاتي:

عند حوالي الشهر الخامس أو السادس تتميز بعض الأصوات لحروف علة قصيرة أو طويلة ، ثم حروف صحيحة تنتهي بحروف علة أو حروف صحيحة متكررة تصدر من مناطق مختلفة في أعضاء النطق .[70]

ويقول لويس Lewis في كتابه « كلام الطفل» إن المقاطع الأولى التي يكررها الطفل تتضمن بعض الحروف الصحيحة وحروف العلة والحروف المتحركة (وا- با- يا) كما تذكر ماري شيرلي M.Shirley في كتابها «السنتان الأوليان) ، أن الطفل قد يضيف مقطعاً آخر فتتركب مقاطع Vocalization مثل ماما- بابا- هو- هي .[71]

في هذه المرحلة تحذف أصوات المقاطع الغريبة عن لغة الأم ، وتبدأ بعض المقاطع تتكرر أكثر . ويمكن تفسير الظاهرة الأولى بأنها تحدث نتيجة لغياب التدعيم من طرف الوالدين

70- جميل منصور وفاروق عبد السلام ، النمو من الطفولة إلى المراهقة ، جدة تهامة . المملكة العربية السعودية ، 1983 ، ص 368 .

71- صالح الشماع ، ارتقاء اللغة عند الطفل من الميلاد إلى السادسة ، دار المعارف ، القاهرة ، 1973 ، ص 68 .

لصدور مثل هذه المقاطع ، ووجود تدعيم للمقاطع التي تتفق ولغة الأم . أما الظاهرة الثانية فيمكن أن تفسر بأن الطفل يسمع الصوت الذي يصدره فيدرك لحنه فيكرر نفس اللحن فتكرار أصوات الحروف والمقاطع دال على سلامة حاسة السمع وقدرته على إدراك وتمييز ما يسمع ومدى نضج جهازه الصوتي .

(2،2،5) الاشكال اللغوية:

(1.2.2.5) الكلام

حوالي الشهر العاشر يطلق الطفل أول كلمة يمكن أن تفهم ، هذا ما لاحظته كول Kool **إلا أن ماري كولنز M. Colins بالرغم من أنها تتفق مع جيزيل على ظهور الكلمات الأولى في حوالي العام إلا أن هذه الكلمات لا تكون مفهومة إلا عند الأم أو المربية ، وتظل غير ذات نفع في الاتصال مع الآخرين . ويستمر هذا الحال إلى منتصف السنة الثانية حين تحدث طفرة في القاموس اللغوي وعندها يصير الطفل قادراً على الاتصال اللغوي مع من حوله .**

وفي حوالي الشهر التاسع يبدأ تكيف الطفل للكلمات-كما يقول جيزيل-بمعنى أنه يصير قادراً على الاستماع للكلمة من أمه مثلاً ورؤية حركة الشفاه وهي تنطق تلك الكلمة . يلي ذلك نطقه لها ثم تكرر الأم نفس الكلمة ويتبعها الطفل وهكذا والتقليد الموضوعي ، وأحياناً تقصد الأم تعليم طفلها اسم شيء معين . فبالإضافة إلى النطق تشير بإصبعها وهي تنطق إلى ذلك الشيء . وبالتكرار يمكن أن يستحضر ذلك الشيء باعتباره مثيراً شرطياً نطق الكلمة التي تدل عليه من فم الطفل . عندئذ نقول أن الطفل قد تعلم نطق الكلمة وفهمها ومن ثم صار بإمكانه استخدامها لاستحضار مسماها خاصة عندما يقارب السنة من عمره .

وجود الكبار من حول الطفل ليكونوا هم مصدر الصوت ضرورة لازمة ، بتعبير آخر أن الوسط الاجتماعي ضروري جداً كي يخطو الطفل الرضيع خطواته الأولى نحو انتاج الكلام . كما أن سلامة حاستي السمع والإبصار وقدرة مركزيهما في الدماغ على العمل ضرورة لازمة إضافة إلى سلامة الجهاز الصوتي .

ويمكن تفسير ظهور الكلمات الأولى بأكثر من عامل : فقد تكون محاكاة للآخرين ، أو أن الطفل قادر على فهم معناها ، أو أنها كلمة يستعملها تلقائياً . أو قد تجمع هذه الاحتمالات الثلاثة .[72]

وقد تتبعت سميث Smith المحصول اللغوي لمجموعة من الأطفال بلغ عددهم 272 طفلاً فوجدت أنه في الفترة الزمنية ما بين ستة شهور وسنة يبلغ متوسط عدد كلمات الطفل ثلاث مفردات .[73]

وقد لاحظت مكارثي Mccarthy أن أول ما يتلفظ به الطفل هو الأسماء يلي ذلك الأفعال فالصفات ثم الحروف والضمائر . كما وجدت أن هناك فروقاً تبعاً لمتغير الجنس ، ففي الشهر الثامن عشر وجدت أن نسبة الأسماء لدى الأطفال الذكور تصل إلى (6 ، 43) في حين لدى الإناث(5 ، 51) . أما نسبة الأفعال فهي لدى الذكور(6.7) وللإناث (13.1) وللصفات (5.1) و(10.7) وللحروف (5.1) ، (8.5) ، وللضمائر (12.8) و(9.7) ، وحروف العطف (صفر) ، (0.6) وحروف الجر صفر لكلا الجنسين ، وحروف النداء (16.7) و(5.5) وحروف أخرى (صفر) و(9.3) .[74]

ولعل ما يفسر هذا التتالي في الظهور من حيث أنواع الكلام هو قدرة الطفل العقلية على إدراك العلاقات ، فالاسم يمثل علاقة واحدة هي علاقته بمسماه ، بينما الفعل يمثل علاقتين علاقته بالحدث وعلاقته بالزمان ، والصفة كذلك علاقة بالمسمى وعلاقة بالموصوف الدال هو الآخر على مسمى ، أما الحروف فليس لها دلالة في ذاتها إنما تكتسب دلالاتها من موقعها في الجملة .

(2:2:2:5) مرحلة الكلمة الجملة One-Word Pharase

يبدأ هذا الشكل من أوائل السنة الثانية ولمدة ستة أشهر تقريباً ويمثل في الغالب كما ذكرنا اسماً يتصل بالرضيع اتصالاً مادياً مباشراً . وقد لوحظ أن الرضيع في هذه المرحلة يمر بما يسمى بالكمون اللغوي فلا تزيد مفرداته كثيراًوقد تصل إلى (19) كلمة فقط . ويعزى هذا الكمون

72- نفسه ص 118-120 .

73- عبد اللطيف حسين فرج ، مرجع سابق ص 22 .

74- جميل منصور ، مرجع سابق ، ص 179- 180 .

إلى إنشغاله في التسنين والمشي والتعرف على المكان . وهذا الكمون لا يعني أن نموه اللغوي قد توقف . ذلك أنه يستمر في فهمه للكلمات والتراكيب اللغوية ووظائفها الاجتماعية ، وقد أيدت ذلك كولينز حيث تذكر أن الرضيع يفهم بعض العبارت ويستجيب استجابات ملائمة قبل أن يستطيع استخدام اللغة . أي أنه قادر على فهم الحوار الذي يدور من حوله قبل أن يصير قادراً على التعبير عما يدور بخلده تعبيراً لغوياً صحيحاً .[75]

يستخدم الرضيع الكلمة الواحدة لتسد مسد الجملة ، هذه الكلمة يختارها الطفل من جمل الكبار الذين من حوله ويتفاهم بها معهم . كما يتقن الطفل تغيير نبرات الكلمة تبعاً للموقف ويرفقها بإماءات أو اشارات تساعد المستمع على فهم ما يريد .

(3،2،2،5) الجملة المكونة من كلمتين:

يبدأ هذا الشكل من منتصف السنة الثانية إلى نهايتها ، وقد تمتد إلى بدايات السنة الثالثة ، ويغلب على هاتين الكلمتين الأسماء وقد تدخلها الأفعال . ويأتي التعبير سليماً من الناحية الوظيفية ، أي يعبر بها الرضيع عن حاجاته الأساسية ، ولكنها لا تكون سليمة من الناحية البنائية أي من ناحية التركيب اللغوي (القواعد) .

في هذه المرحلة يلاحظ أن قاموس الرضيع اللغوي يتزايد بسرعة لتصل عدد مفرداته إلى (250) مفردة -سميث- ويمكن أن يفسر ذلك باتساع دائرة الرضيع الاجتماعية وتنامي قدراته على الحفظ والتذكر والادراك والفهم .

يطلق براون وفريزر Brown & Fraser على هذا الشكل من أشكال لغة الرضيع في هذه المرحلة اللغة التلغرافية . حيث يتبع نظاماً معيناً في التركيب اللغوي ، وقد وجد أن اتجاه الرضيع في هذا النمط اللغوي ليس رغبة في الاقتصاد في اللغة بمقدار ما هو مقصود للتعبير عن معنى معين لا يفهم الا من خلال السياق العام أو الاشارات التي تصاحبه .[76]

وتؤكد الدراسات التي أجريت في جامعة كاليفورنيا ببركلي أن شكل الكلمة الجملة الجملة الكلمتين الكلام بأنواعه هي واحدة لدى جميع الرضع في العالم .[77]

75- فؤاد البهي السيد ، الأسس النفسية للنمو ، دار الفكر العربي ، القاهرة 1975 ، ص176-177 .

76- محمد عماد الدين اسماعيل ، مرجع سابق ، ص 131 .

77- Santrock W. J. op. cit.P. 142.

تلك هي الأشكال اللغوية للطفل الرضيع . والآن نعود إلى السؤال الذي طرحناه سابقاً وهو إلى أي مدى تنطبق خصائص اللغة البشرية على لغة الطفل الرضيع؟

إذا كانت اللغة مرادفة للكلام . فإن اللغة البشرية لا تصدق إلا على الأشكال اللغوية ولا تنطبق على الأشكال الإشارية . وعليه فإن خصائص اللغة البشرية لا تنطبق إلا على الأشكال اللغوية فقذ من النواحي الصوتية والدلالية والتركيبية والوظيفية .

أما الأشكال الإشارية لاتعدو أن تكون أصواتاً لامعنى لها في ذاتها . إنما يهدف من الأصوات الأولى (الصرخة اللغوية) تدريب أوتاره الصوتية . أما الأصوات العشوائية فهي أيضاً أصوات فطرية تدل فقط على تقدم في نضج الجهاز الصوتي في حين أن أصوات الحروف التلقائية مؤشر دال على بدايات تأثر الرضيع بالوسط الاجتماعي ، هذا الوسط الذي يشجعه على اصدار أصوات لحروف ولا يشجعه على إصدار أصوات لحروف غريبة عن لغة الأم . إن الأصوات اللغوية في جملتها نوع من اللعب اللفظي يكرره الرضيع ويرتاح لهذا التكرار ويجد تشجيعاً عليه تمهيداً لانتقاله إلى مرحلة الكلام . وقد تكتسب بعض الأصوات بعض الوظائف على الأقل وظيفة النداء والتمتع بردود فعل الكبار من حوله حيث الاحتضان والابتسام والمداعبة .

ومهما يكن من أمر يظل الطفل الرضيع الكائن الحي الوحيد القادر على الانتقال من التصويت إلى الكلام . فما هي الخصوصية التي يتمتع بها هذا الكائن الانساني؟ هل لديه مقومات لا تتوفر للكائنات الحيوانية الأخرى ؟ للإجابة على هذا التساؤل نتناول أساسيات اللغة أو العوامل المسؤولة عن صنع اللغة البشرية .

(3:5) أسـاسيات اللغة: Language Foundations

يقصد بأساسيات اللغة العوامل التي تجعل من الطفل الإنساني قادراً على صنع اللغة البشرية ،وتشمل العوامل البيولوجية والعوامل الاجتماعية .

(1:3:5) العوامل البيولوجية:

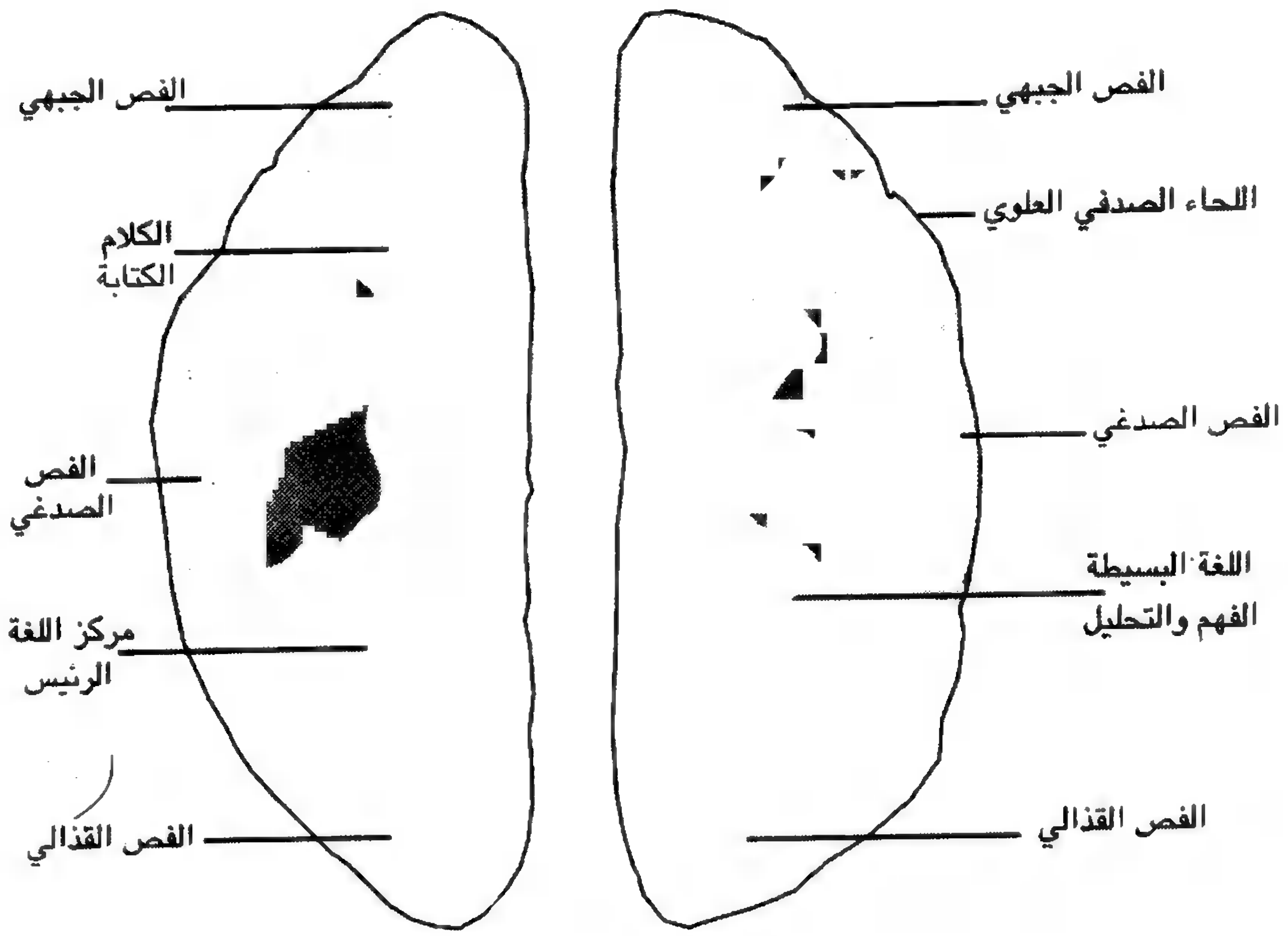
الارث لبيولوجي أساس لا غنى عنه لصنع اللغة ، ولولاه لما استطاع الكائن البشري أن يتكلم . ويتمثل هذا الإرث بشكل خاص في كل من الجهاز العصبي والجهاز الصوتي . هذان

الجهازان اللذان يولد بهما الإنسان جاهزان فوراً لإصدار الأصوات بداية على شكل صراخ . ويذهب علماء التطور Evolution أن هذين الجهازين قد تطورا عبر ملايين السنين إلى أن وصلا إلى الشكل الذي عنده بدأ الإنسان ينتج اللغة .

لقد ساد الاعتقاد طويلاً بأن الجهاز الصوتي للإنسان (عضلات الحجاب الحاجز ، الرئتان ، القصبة الهوائية ، الحنجرة ، الأوتار الصوتية ، تجاويف الأنف والفم ، اللسان ، الأسنان ، الشفتان) قد أعد من الناحية التشريحية بما يمكنه من القيام بالكلام . بخلاف الحيوان الذي لم يعد جهازه بهذه الصورة لذا لا يكون بإمكانه إصدار الكلام . وفي ضوء هذا التصور طرحت نظرية حركية في تفسير الكلام مفادها أن القدرة على اللفظ بوضوح للمقاطع الصوتية التي تمثل اللبنات الأولى في تكوين الكلمات مثل م و ب وأ . . الخ تعتبر مهارة اساسية للفهم كما هي مهارة أساسية للنطق . ودليل هذه النظرية أن الذين يفقدون القدرة على التحكم في حركة أفواههم وشفاههم وألسنتهم نتيجة إصابة في الدماغ يعانون أيضا اضطرابات في فهم اللغة وفي كتابتها .[78]

إلا أن هذا الاعتقاد بدأ يضعف أمام نتائج الأبحاث الأحدث والتي تؤكد على أن القصور اللغوي يعود إلى فقر في الترابط في الدماغ وهي المناطق التي تربط بين مراكز الاحساس للبصر والسمع واللمس معًا . وتتركز الروابط المسؤولة عن وظائف الكلام في النصف الكروي الأيسر للدماغ حيث تقوم بتحويل الاشارات البصرية والسمعية إلى تكوينات لفظية . والشكل التالي مقطع للدماغ يبين مناطق الترابط اللغوية .

78- محمد عماد الدين اسماعيل ، مرجع سابق ، ص 104 .



الشكل رقم (3 :7)

مناطق الترابط اللغوي في الدماغ

وإذا كان للكلام أساس بيولوجي لزم أن تكون هناك علاقة بين النمو اللغوي والنضج الفسيولوجي ،ويستدل العلماء على وجود مثل هذه العلاقة من التتابع المنتظم والمحدد لمراحل النمر اللغوي . ويضع لينبرج Lennenberg فرضاً يسميه «فرض السن الحرجة » يحدد فيه اعماراً تقريبيه لاكتساب اللغة ، تتناسب مع مستوى النضج الفسيولوجي للمخ . ذلك أن مناطق الترابط في المخ اللازمة لنمو الوظائف الكلامية إنما تنمو من خلال فترة الطفولة .(79)

ويؤكد علماء فسيولوجيا الدماغ أن مناطق الترابط هذه لا تكفي وحدها لفهم ميكانيزم الكلام إنما لا بد وأن نتناول الدماغ كله باعتباره نسقاً متكاملاً . كل جزء منه يؤثر على أكثر من نشاط من أنشطة الدماغ.(Sagan 1970 & Pribram 1971)

79- نفسه ، ص 107

ويفسر هؤلاء العلماء تأخر ظهور الكلام في لغة الطفل الرضيع بكون مناطق الكلام في الدماغ غير متميزة عن مناطق الدماغ الاخرى من حيث الوظيفة فور الميلاد ، ومع النضج تضبط الأنشطة اللغوية بالنصف الايسر من الدماغ عندما يبدأ الطفل بانتاج اللغة البشرية ، ويستدلون على ذلك بامكانية تخلص الطفل الرضيع من آثار اصابات الدماغ كلما وقعت هذه الاصابات في سن أبكر . ولكن إذا وقعت الإصابة بعد تمايز مناطق الكلام وسيطرة النصف الأيسر على الأنشطة اللغوية ، فستترك اثاراً ضارة يصعب التخلص منها في لغة الطفل (Patricia Day 1979) .[80]

(2:3:5) العوامل الاجتماعية:

إذا كان الإرث البيولوجي ضرورة لازمة لصنع اللغة البشرية ، فإن الوسط الاجتماعي لا يقل أهمية لإكساب الطفل لغته . فالطفل بحاجة للاستماع إلى كلام الآخرين من حوله . وهو بحاجة إلى أن يتناسب هذا الكلام ومستوى نموه خاصة مستوى نموه المعرفي .

أجريت العديد من الدراسات حول الكيفية التي تخاطب بها الأم وليدها سواء في الجلسات الطبيعية أو المخبرية ، فوجد أن : الجمل قصيرة والكلمات سهلة ، التركيب اللغوي بسيط جداً ، صمت في نهاية كل جملة ، تزداد الألفاظ الطفلية ، تكرار السؤال بأشكال أبسط ، إكمال كلمة الطفل بوضعها في جملة ، وقد وجد في دراسة اخرى أن الوقت الذي تقضيه الأم مع طفلها لتعلمه لغته قصير .

ومن المهم أن نشير أن الأطفال الرضع لا يتأثرون فقط بالكبار إنما يتأثرون ايضاً بأقرانهم من الاطفال .[81]

(3:3:5) الطفل كصانع للغة The Child as a language processor

إضافة إلى البرمجة البيولوجية -الإرث البيولوجي- والمدخلات البيئية ، فإن الطفل نفسه يسهم في تعلم اللغة ، وقد قدم العالم النفسي ديفيد ماك نيل D.Mc.Neil (1976) تصوراً للكيفية التي يتم بها هذا الإسهام ، على النحو التالي :

80- Santrrock W.J. op. cit P. 136.
81- Ibid PP. 137-140.

مدخلات لغوية ⟵ استراتيجيات معالجة المعلومات ⟷ قواعد للغة

يستقبل الطفل المدخلات اللغوية ، فيبدأ بتحليل هذه المدخلات وفقاً لمجموعة من الاستراتيجيات الموجودة سلفًا ومجموعة من المعلومات . وتكون نتيجة هذه المعالجة مجموعة من قواعد اللغة تبين كيف انتظمت المدخلات اللغوية ، وتصبح هذه القواعد جزءاً من المعلومات التي يحتفظ بها . وكلما ادخلت مدخلات جديدة كلما أضيفت قواعد جديدة . وكلما اثريت معلوماته بهذه الطريقة يتعلم الطفل اللغة وبنفس الطريقة يتعلم الطفل اصوات اللغة ومعاني كلماتها .

ويذهب بعض الباحثين أن جميع الأطفال يولدون بنفس المعلومات وبنفس استراتيجيات المعالجة بغض النظر عن نوعية لغة الوالدين ، هذه القدرة لدى الاطفال قدرة فطرية عامة .

وقد نوقشت هذه الفرضية وذهب البعض إلى أن هذه القدرة لا تزيد عن كونها ميل لتعلم اللغة فقط ، لا كما ذهب إليه ماك نيل من وجود معارف أولية فطرية .[82] وإن كانت فرضية ماك نيل تفسر شيئاً إنما تفسر كيف يُصدر الطفل الصرخة اللغوية والأصوات العشوائية وربما الحروف التلقائية . ولكن فور ان يبدأ بمرحلة الكلام فإن وظيفة الدماغ وخاصة مراكز اللغة تكون قد وصلت لدرجة من النضج تمكنها من تعلم الكلام . وكل كلمة يكتسبها الطفل نطقاً ومعنى تشكل ذخيرة للمعلومات والاستراتيجيات التي أشار اليها ماك نيل . وبهذا يظل الأساس البيولوجي هو الأكثر قبولاً كعامل فطري خلقي يزود به الطفل ليصنع اللغة في وسط اجتماعي .

ويؤكد هذا التوجه ما أشار إليه عدد من علماء النفس من أن اكتساب الطفل للغة مرتبط بمستوى مهاراته المعرفية ، ولما كانت المهارات المعرفية من وظائف الدماغ فإن اكتساب اللغة مرتبط مباشرة بالمراكز اللغوية في الدماغ ، وحيث أن أبسط أداءات الجهاز العصبي التي تظهر لدى الطفل حديث الميلاد هي الأداءات الحسية لحركية - كما يراها بياجيه - فإن هناك علاقة بين هذه الأداءات واكتساب اللغة ، وكأن هذه الاداءات مطلب سابق على اكتساب

82- Ibid P. 104.

الطفل للغته . فمثلا يبدأ الطفل بتلمس الأشياء وتفحصها واستكشاف خصائصها قبل أن يتحدث عنها . وفي دراسة لرويرتا كوريجان (1978) R.Corrigan لثلاثة أطفال من الشهر العاشر إلى الشهر الثامن والعشرين . أفادت أنها وجدت علاقة بين مرحلة الكلمة الجملة والمرحلة الفرعية السادسة من المرحلة الحسية الحركية لدى بياجيه . وعندما يتقدم الأطفال إلى مرحلة ما قبل العمليات(المفاهيم) وهي المرحلة الثانية للنمو المعرفي كما تصوره بياجيه يتسارع في نفس الوقت عدد المفردات التي يكتسبها وقد أيد هذه النتائج عدد أكبر من الدراسات مثل : (Dihoff & Chapman & Ingram 1988 &E.Bates 1977 R. Chapman 1980).[83]

إذن يولد الطفل الرضيع مزوداً بما يلزمه من أجهزة بيولوجية لصنع اللغة -جهاز عصبي وجهاز صوتي- وتعمل الحواس الخمس كمعينات باعتبارها المتلقية للمدخلات اللغوية . ويتلقاه الوسط الاجتماعي ليحيطه بما يحتاجه من رعاية ، ويوفر له الإثارات المطلوبة لتنشيط مراكز الدماغ لديه ، ومن بين هذه المثيرات المثيرات اللغوية ، ويبدأ الوليد إتصاله بهذا الوسط من خلال الصراخ الذي هو استجابة فطرية متخصصة لمثيرات بيولوجية- الجوع ، العطش ، الألم . . . الخ . ثم يطور نوعاً من الصراخ إلى أصوات عشوائية . أما كيف يتم له ذلك فليس بين أيدينا سوى عامل النضج البيولوجي للجهازين العصبي والصوتي ، هذا النضج الذي تنعكس أثاره على تطور الصرخة إلى صوت سوء أكان هذا الصوت لحروف مألوفة أو غير مألوفة .

ومنذ أن يبدأ الطفل الرضيع إصدار أصوات حروف لغة الأم يمكننا أن نقول أنه بدأ يتعلم ، فكيف يتعلم الطفل الرضيع لغته .

(4،5) تعلم اللغة لدى الطفل الرضيع:

ظل بعض علماء النفس ولسنوات عدة يعتقدون أن السلوك اللغوي لا يختلف عن أنوع السلوك الأخرى كالمشي والجلوس والأكل والسباحة . . الخ وهو بالتالي يتعلمه الطفل بنفس الكيفية ووفقاً لنظريات التعلم المعروفة : الشرطية ، الاقتران ، الاجرائية ، والتقليد .

83- Ibid PP. 140-144.

إن اخضاع السلوك اللغوي لمقولة « مثير - استجابة » خاصة لدى علماء المدرسة السلوكية الاميركية ،لم يفلح في تفسير قدرة الطفل على توليد مفردات لم يسبق له أن سمعها . وانتاج عدد كبير من الجمل التي لم تطرق سمعه من قبل والتي يعجز دماغ الطفل الرضيع عن استيعابها واستعادتها.(Halwes & Jenkins 1971)

وثمة مشكلة أخرى ، فقد وجد أنه مهما عززنا استجابة الطفل اللغوية ومهما حاولنا أن نكرر أمامه الجملة اللغوية ، فإن الطفل لن يكرر أو يتعلم إلا الجمل ذات الكلمات السهلة في نطقها . والبسيطة في تركيبها اللغوي ويحجم عن الجمل المعقدة الصعبة النطق (Dale 1976,Nelson 1988) .

وأخيراً فإن نظريات التعلم السلوكية لم تفلح في تفسير التنظيم والبناء والقواعد في لغة الطفل . ففي الوقت الذي تفترض فيه هذه النظريات وجود فروق فردية بين الأطفال الرضع في قدرتهم على التنظيم والبناء والالتزام بقواعد اللغة ، فإن من الواضح أن هناك تتالي في تطور لغة جميع الأطفال الرضع ، فكلهم يصدرون صرخات لغوية قبل الأصوات العشوائية ، ويستخدمون الكلمة الجملة المكونة من كلمتين ، وكلهم يقعون في نفس الأخطاء النحوية تقريباً ، فنظريات التعلم لا تفسر هذا التشابه بين الأطفال بغض النظر عن الفروق بينهم في المثيرات اللغوية التي يتلقونها .

وعليه تحول علماء النفس لتدعيم فكرة جديدة تفسر تعلم الطفل الرضيع للغة . هذه الفكرة تفيد أن تعلم اللغة يأتي نتيجة لمحاولات الطفل النشطة لاستقراء النظام النحوي للغة مما يستمع اليه يومياً من كلمات وجمل ، وهذا الاستقراء يشرع فيه الطفل منذ بدايات مرحلة الكلام . يساعده في ذلك ثلاثة عوامل هي : استعداد الدماغ الانساني لأداء هذه الوظيفة ، دور اللغة اليومية التي يستمع اليها الطفل في احداث تغذية راجعة لديه حول القواعد اللغوية ، والدافعية القوية لدى الطفل لتعلم اللغة . (Brown ,1973)[84]

إن هذه العوامل الثلاثة يمكن أن تفسر لنا تعلم الطفل لكلماته الأولى من خلال التقليد الموضوعي لكلام الأم . فاستمتاع الطفل وانتباهه وتركيزه على شفتي الأم واتجاه إشاراتها

84- Ibid PP. 133-134.

والشيء الذي تشير إليه ومحاولته المستمرة لتكرار ما تقوله وبطريقته الخاصة علامات بارزة في هذه المرحلة من مراحل تعلم الرضيع للغة . ولو لم يكن لدى الطفل الرضيع القدرة على السمع والإبصار والإدراك السمعي والادراك البصري لما استطاع أن يقلد كلام أمه . ولو لم يكن لديه الدافعية للتعلم والإتصال بالآخرين لما واظب على تكرار النطق .

ومع ظهور مرحلتي الكلمة الجملة ثم الجملة المكونة من كلمتين يبدي الطفل الرضيع قدرته على تعلم اللغة وتوليد تركيبات جديدة خاصة به قد لا تخضع بالضرورة للقواعد المألوفة .

(6) تطبيقات تربوية:

في ضوء ما تقدم من معلومات ومعارف ، يمكن توجيه الإرشادات التالية إلى الأمهات والآباء بشكل خاص وإلى كل من يتعامل مع الاطفال الرضع بشكل عام .

(1،6) التعامل مع مطالب نمو الرضيع:

منذ عام (1973) حددها فجهرست هذه المطالب في :

-تعلم تناول الاطعمة الصلبة .

-تعلم المشي .

-تعلم الكلام .

-تعلم ضبط عمليات الإخراج .

وعليه فإن انتباه الأم في هذه المرحلة إلى تصليب طعام الرضيع بشكل تدريجي ليتحول من الحليب إلى الاطعمة الصلبة . ضرورة لازمة ، إن نجاح الأم في نقل الطفل من السوائل إلى الصلب من الأطعمة لا يسهل عملية الفطام عن صدر الأم أو الرضاعة فحسب ، إنما يعين الطفل على الانفكاك من الاعتمادية المطلقة على الأم . ويشعره بكفاءته في تناول أطعمة جديدة . ويدرب حاسة الذوق لديه بتعريضه لأكثر من طعام واحد ، كما أن فيه تدريباً لاستخدام اليدين على القبض والتناول والتوجيه .

كما أن تدريب الطفل على الكلام . وإسماعه أصوات موسيقية متنوعة ، لا بد منه لمعاونته في انتاج اللغة ، وعلى الأم أن تخصص وقتاً لمثل هذه التدريبات .

وبالامكان استغلال لعب الطفل والجلسات العائلية ليردد على أسماعه التركيبات اللغوية ، ومن المفيد ان يبتعد الكبار عن ترداد الألفاظ الطفلية ، والحرص على النطق السليم أمام الطفل .

وبالمثل يتعلم الطفل ضبط عمليات الإخراج . وذلك بمحاولة اشراط الاخراج بالوقت بمعنى ان تحافظ الأم على نوع من الثبات النسبي في ساعات تجليس الطفل ليقوم بعملية الإخراج . فيمكن للأم الاستفادة من رغبة الطفل أو حاجته للاخراج وإحساسه بالراحة واللذة ، إذا ما تمت هذه العملية ، فتوجهه إلى « القيصرية » في الوقت المحدد حتى لو لم يكن لديه رغبة في ذلك . ويمكن للرضيع أن يمتنع عن الاخراج لفترة يمكن للأم من خلال التجربة أن تتعرف عليها . وتضبط بناء عليها طول الفترة الفاصلة بين عملية الإخراج الأولى والثانية . ففي العام الثاني من عمر الرضيع تصير عضلاته العاصرة في منطقة الشرج والمثانة قادرة على امساك العضلات لفترة زمنية قد تتجاوز الساعتين على وجه التقريب . إن معاونة الطفل في ضبط هذه العملية تنعكس آثاره الايجابية على نفسية الطفل وتشعره بالقدرة والكفاءة .

أما تعلم المشي ، فإن هذا النوع من الحركات لا يؤديه الطفل إلا إذا وصلت عظامه وعضلاته إلى درجة من النضج البيولوجي . فالتدريب على المشي لا بد وأن يراعي هذا النضج . أن محاولة بعض الأمهات تسريع تعلم أطفالهن المشي لا بد وأن يكون في حدود المعقول كأن يبدأ قبل شهر من الوقت الذي سميشي فيه الطفل حتى لو لم يتدرب على المشي . أما أن نشرع في التدريب قبل شهور فقد تؤذي عظامه أو تعرضه لأخطار هو في غنى عنها .

(2:6) تعريض الطفل الرضيع للإثارة:

الإثارة ترتبط بالحواس الخمس مباشرة . بالتالي هناك إثارة حسية ، وبصرية وشمية وذوقية ولمسية ، وتهدف الإثارة إلى تنشيط المراكز الحسية في الدماغ من جهة ، واشباع حاجة الرضيع

إلى تبديل المثير من جهة أخرى ، ويمكن للأمهات ابتكار المثيرات المناسبة ونورد فيما يلي بعضاً منها :

مثيرات سمعية : الموسيقى ، أغاني الهدهدة ، المناغاة التصفيق ، الأصوات التي تصدرها بعض اللعب وتكون في حدود ذبذبات الصوت الإنساني .

مثيرت بصرية : ألعاب ملونة ، صور ، تركيز العينين على عيني الطفل ، التجوال خارج البيت في الحدائق والأسواق العامة . أضواء متحركة .

مثيرات شمية : وضع أنواع من الروائح على قطعة من القطن وتقريبها من أنف الطفل . تقريب ورده من أنف الطفل ، تبديل عطر الأم وضم الرضيع إلى صدرها كي يشم رائحة عطرها .

مثيرات ذوقية : سوائل حلوة . سوائل حامضة ، سوائل مرة ، سوائل مالحة ، أطعمة ذات أذواق متعددة .

مثيرات لمسية : تمسيد شعر الطفل ورأسه ووجهه وجسمه ، تدليلك جسم الطفل ، ضمه إلى الصدر ، تقبيله ، دغدغته .

يضاف إلى هذه المثيرات المرتبطة بالحواس : مثيرات اجتماعية مثل : الجلسات العائلية ، الزيارات العائلية ، التجوال في الشوارع والأسواق والحدائق العامة ، دعوة أقرانه من الأطفال لزيارته .

وكذلك مثيرات انفعالية مثل : الرضاعة السليمة (وضع الطفل في الحضن ، وضمه إلى الصدر ، وإدخال حلمة الثدي في فمه لتلامس أعلى سقف الحلق ، استرخاء الأم ، اعطاؤه الوقت الكافي للرضاعة ، ملامسة رأسه ووجهه وأسفل خده الابتسام في وجهه ومداعبته حتى يضحك . ممازحته ، عدم حمله عندما يبكي ، تأجيل طعامه قليلاً ، الإشاحة عنه أحياناً ، التكشير في وجهه أحياناً .

(3:6) توفيرفرص الاستكشاف.

الطفل الرضيع لديه حاجة إلى الاستكشاف او الاستطلاع ، وهو يستخدم حواسه وحركاته لاشباع هذه الحاجة . ويمكن للأم أن تشبع هذه الحاجة بالوسائل التالية :

ألعاب يمكن للطفل أن يكشف ما بداخلها ، ألعاب ذات أشكال بشرية لاستكشاف أجسامها ، العاب ذات أشكال حيوانية ليتعرف عليها ويقارن بينها ، بطاقات ملونة بألوان مختلفة ، صور كاريكاتورية ، صور انسانية ، صور الحيوانات ، مشاهدة أفلام الكارتون ، ألعاب تخبأ فيها الاشياء ، ويترك الطفل ليحاول العثور عليها . ألعاب الفك والتركيب البسيطة ، الخروج من البيت لرؤية ما بخارجه ، الرحلات الخلوية والسماح له أن يبتعد قليلاً عن الوالدين في الخلاء ، اللعب في الرمل . اللعب بالصلصال ، العجن بصب الماء على الرمل ، إسماعه أصوات ذات ذبذبات مختلفة ، النظر في المرآة ، تخبئة بعض ألعابه ، تخبئة ما يحب من الحلوى .

(4:6) حماية الرضيع من المثيرات غير الثابتة.

إذ كنا نؤكد على ضرورة تعريض الرضيع لمثيرات بهدف تنشيط دماغه وتدريب حواسه ، فإننا نحذر من تعريضه لمثيرات لا تتناسب وامكانياته البيولوجية والنفسية لما لهذا النوع من المثيرات من ضرر نذكر من هذه المثيرات :

الأصوات العالية جداً والتي قد تثقب أذنيه ، الأضواء المبهرة التي قد تضر عينيه ، الروائح الكريهة ، الحرارة الشديدة والألعاب المصنوعة من الرصاص أو أي مواد معدنية تضر بصحته ، العقاب الشديد ، الأطعمة المرة جداً أو المالحة جداً ، تعدد اللهجات او اللغات التي يسمعها ، التضارب في الاوامر والنواهي بحيث يعاقب الطفل على السلوك الواحد احيانا ويثاب عليه أحيانا أخرى ، الاقتراب من مصادر الكهرباء بالمنزل أو فرن الغاز ، الصعود إلى علو قد يسقط منه .

(5:6) استخدامات أخرى:

يمكن لدارس هذه المرحلة ، الاستفادة في تجويد الأداءات التالية :

- الملاحظة الدقيقة والموجهة لظواهر نمو الطفل الرضيع ، لمقارنة ما يبديه الطفل من ظواهر وما يؤديه من سلوك بالمتوسطات في الأداء التي نجدها في جداول النمو ، من هذه المقارنة يمكن الاطمئنان على صحة نمو الطفل أو القلق عليه .

- تفسير مشاهداتنا عن الطفل الرضيع ، اي معرفة العوامل وراء هذا الأداء أو ذاك ، إن معرفتنا لهذه العوامل تجعلنا قادرين إما على استحضارها إذا كان السلوك الناشيء عنها

مرغوباً فيه ، أو تغييبها اذا كان السلوك مرغوباً عنه ، خاصة اذا كانت هذه العوامل في متناول أيدينا . أما إن لم تكن كذلك فنتصرف بمقتضاها . ومن العوامل الأخيرة كل ما يتصل بالخصائص الوراثية أو ما ينتج عن العمليات الحيوية داخل الجسم (الميتابوليزم ، الهرمونات) . أما العوامل التي من الممكن التحكم فيها فهي عوامل بيئية بشكل عام .

- التنبؤ بمستقبل نمو الطفل الرضيع في حدود رؤيتنا لسواء او اضطراب نمو الطفل الرضيع ، فإن وجدناه قادراً على الأداءات الحسية الحركية توقعنا له نمواً معرفياً مقبولاً والعكس صحيح . وإذا ما شاهدناه يقلد كلمات أمه توقعنا ان يستخدم الكلمة لجملة . ويبني جملة من كلمتين وهكذا .

- اتخاذ الإجراءات الوقائية والعلاجية اللازمة فوراً ، فعديد من ظواهر النمو غير العادية في هذه المرحلة يسهل التخلص منها اذا ما عولجت فوراً ، وقد يصعب ذلك إذا ما تأخر العلاج المطلوب أكثر من المعقول . فالرضيع صعب المراس او القلق ، أو الهادئ أكثر من اللازم ، أو العبوس ، يكون من الأفضل علاجه في هذه المرحلة قبل أن تصبح هذه الظواهر عادة من عادته . وبالمثل على صعيد الوقاية فإن حماية الطفل من الأمراض والتعرض للأخطار . واشباع مطالب نموه وحاجاته النفسية والمعرفية يحمية من أن يعاق نموه .

بهذه الاجراءات العملية وغيرها مما تستطيع الأم أن تبتكره أو تتعلمه من المصادر المختلفة . نكون قد ساهمنا في الانتقال السلس للطفل الرضيع إلى مرحلة النمو التالية . مرحلة الطفولة المبكرة . مرحلة ما قبل المدرسة .

الخلاصة:

1- يولد الطفل الرضيع وهو مزود بامكانيات جسمية تؤهله لمواجهة متطلبات الحياة بعد الميلاد ، فله جهاز هضمي قادر على هضم الحليب وامتصاصه وتمثيله ، وجهاز دموي يضخ بمعدل يساوي ضعف ما هو عند البالغين ، وجهاز صوتي يؤهله لاداء الصراخ . وجهاز عصبي يمكنه من أداء الأفعال المنعكسة وهيكل عظمي وجهاز عضلي وجهاز غدي .

2- ويولد وهو قادر على أداء سلوكات عشوائية واستجابات انعكاسية وسلوكات فطرية كالرضاعة والبكاء . وتتطور حركاته وفقا لمبدأ اتجاه النمو من أعلى إلى اسفل« ومبدأ» الانتقال من الاستجابات العامة إلى الاستجابات الخاصة « ،ومبدأ «سير النمو من الداخل إلى الخارج» . ومبدأ» النمطية في النمو الحركي» يجلس ويزحف ويحبو ويقف ويمشي ويجري ويقفز.

3- ويطور الوليد الأفعال المنعكسة المبرمجة وراثياً ،ليعطي ردود أفعال دائرية أولية ، ثم ردود افعال دائرية ثانوية ، ويوائم بين ردود الأفعال الثانوية ، ثم ردود أفعال من المرتبة الثالثة ،ليصبح في نهايات المرحلة قادراً على التفكير في نتائج استجابات ، ويقوم فقط بالاستجابة الناجحة ويستبعد الاستجابة غير الصالحة لتحقيق الهدف .

4- إذا كانت الأفعال الحركية مؤشرات دالة على تطور الطفل الرضيع المعرفي فإن احساسات الطفل وإدراكاته الحسية هي مؤشرات أخرى دالة على هذا التطور . فحاسة السمع تكون جاهزة للعمل فور الميلاد ، وحاسة البصر كذلك تكون قادرة على أداء وظيفته بعد حوالي ثلاث ساعات من الميلاد ، وبالمثل حاستا الشم والذوق .

5- أما من حيث العمليات العقلية ، فالرضيع قادر على الانتباه ، وإدراك ذاته ، وإدراك المكان ، والتعجب من الأشياء الغريبة وإدراك دوام الشيء . وتصنيف الأشياء تبعاً لخاصية الشكل .

6- الطفل الرضيع يولد ولديه القدرة على أشكال بسيطة من التعلم الشرطي والإجرائي والاجتماعي .

7- أما من الناحية النفسية الاجتماعية فالوليد يكون محكوماً بالدفعات الغريزية للحاجات البيولوجية ، كما يمر الرضيع بأزمتين : الثقة × عدم الثقة ، والاستقلالية × الشعور بالشك والخجل . وللرضيع حاجات عصابية يواجه بها القلق الاساس الذي يعيشه .

8- يخرج الوليد من رحم أمه مخلوقاً ضعيفاً ويبدأ بالاتصال بأمه بالصراخ المتصل والرضاعة والابتسام والتناغم البصري ، وهذه كلها عوامل تمهد لتعلق الرضيع بأمه ، وشيئاً فشيئاً يضطر الرضيع إلى الموازنة بين حاجته إلى التعلق وحاجته إلى الاستقلالية .

9- الطفل الرضيع يبدأ بصنع الاشكال اللغوية الإشارية بدءاً بالصرخة اللغوية ثم الأصوات العشوائية فالحروف التلقائية . ثم يضع الاشكال اللغوية بدءاً بالكلام حيث تظهر الأسماء فالأفعال فالحروف . ثم الجملة الكملة ثم الجملة ذات الكلمتين . إن الإرث البيولوجي والظروف الاجتماعية واستراتيجية معالجة المعلومات عوامل تجعل من الطفل الرضيع صانعاً للغة .

مسرد المصطلحات Glossary

مقياس أبجر وبك Apgar & Beck :

يكشف عن مدى سلامة الوليد ويطبق على المولود في الدقائق الأولى بعد الميلاد ويقيس : النبض ، التنفس قوة العضلات درجة الاستثارة الانعكاسية ،لون الجلد ، ويكون التقييم بدرجات تتراوح ما بين صفر ودرجتين ، والنهاية القصوى عشر درجات يكون الطفل سليماً اذا كان مجموع درجاته يتراوح ما بين (9.7) درجات .

المعامل الدماغي (EQ) :

نسبة حجم الدماغ الحالي إلى الحجم المتوقع .

السلوك العشوائي :

ما يصدر عن الوليد من حركات دون مثير محدد .

الأفعال المنعكسة :

استجابات الية لبعض المثيرات .

السلوك الفطري :

استجابات تصدر عن الوليد دون تعلم .

السلوك الحركي التناغمي :

سلوك يتصف بالسرعة والتكرارية والنمطية يترك لدى الرضيع احساساً بالنشوة .

المسح البصري :

جوال بصر الطفل الرضيع في المحيط استجابة لحاجته إلى تغيير المثير والاحتفاظ بمستوى عال من النشاط العصبي .

المرحلة الحسية الحركية :

أول مرحلة من مراحل النمو المعرفي من وجهة نظر بياجيه وتشمل العمر من الميلاد إلى

سن عامين وتتميز باستكشاف الرضيع للمحيط بواسطة عمليات حركية وحسية . والتحول من الأفعال المنعكسة إلى الأفعال الموجهة ،وبدايات ادراك دوام الشيء ،والتقليد والتذكر والانتباه والتفكير .

ردود الأفعال الدائرية الأولية :

حركات لا هدف لها وهي استمرار للافعال المنعكسة .

ردود الأفعال الدائرية الثانوية :

حركات هادفة إلى تحقيق شيء .

ردود الأفعال الدائرية من المرتبة الثالثة :

حركات أكثر دقة في تحقيق الهدف .

العمليات الأولية Primary Processes :

طرق إشباع وهمي يلجأ إليها الرضيع استجابة لحاجته البيولوجية- من وجهة نظر التحليل النفسي :

العمليات الثانوية Secondary Processes :

طرق الإشباع الحقيقي لنفس الحاجات .

مبدأ اللذة Pleasure Principle :

فرضية وضعها فرويد لتفسير سلوك الرضيع .

المرحلة الفمية Oral Stage :

مرحلة عمرية يحصل فيها الطفل على اللذة بواسطة الفم .

المرحلة الشرجية Anal Stage :

مرحلة عمرية يحصل فيها الطفل على اللذة من خلال عملية الإخراج الثقة × عدم الثقة والاستقلالية ×الشعور بالخجل والشك .

أزمتان افترض اريكسون ان الرضيع يمر بهما . في كل منهما مطلوب من الرضيع اختيار أحد شقي الأزمة .

القلق الأساس Basic Anxiety :

قلق ينشأ من أي شيء يهدد أمن الطفل –في رأي كارن هورني–

الحاجات العصابية Neurotic Needs :

استراتيجيات يبتكرها الطفل لمواجهة القلق الأساس .

التعلق Attachment :

نسق انفعالي لعلاقة بين طرفين تميزها المشاعر القوية والاهتمام المتبادل– هارلو وزوجته .

الانفصال – التفرد (التشخصن) Separation-Individuation :

عملية تتسم بتحرر الطفل شيئاً فشيئاً من الاعتمادية المطلقة على أمه واكتساب خصائص فردية مميزة .

التقليد الذاتي :

فيه يكون الرضيع المرسل والمستقبل للصوت اللغوي .

التقليد الموضوعي :

فيه يكون الرضيع مستقبلاً والكبير من حوله مرسلاً يتلقى الرسالة الصوتية ويكررها .

الكلمة الجملة :

كلمة واحدة تفيد معنى الجملة

اللغة البرقية Telegraphic :

شكل لغوي فيه يستخدم الطفل أقل عدد ممكن من المفردات لاعطاء معنى معين .

مواضيع للدراسة:

يمكن لطلبة الدراسات العليا تناول المواضيع التالية :

أولاً : في المجال النفسي الاجتماعي :

- أثر أساليب الأم في الرضاعة على خصائص السلوك الانفعالي والاجتماعي للطفل الرضيع .
- أثر اساليب التنشئة الاجتماعية المتبعة في البيت على ظاهرة التعلق الاجتماعي في مرحلة الرضاعة .
- أثر متغيري التعلق والاستقلالية على النمو الاجتماعي للطفل الرضيع .
- مدى فاعلية نموذج لويس ساندرLouis Sander لفهم الطفل الرضيع لذاته .
- ثلاثة نماذج : Ainsworth , Malher, Sanders لفهم تطور مفهوم الذات لدى الطفل الرضيع .
- مدى فاعلية نموذج اريكسون للتطور النفسي الاجتماعي لدى الرضيع .

ثانياً : في المجال اللغوي :

- تتبع نموذج روبين شابمان(1986) في أساليب الإتصال التي يتبعها الطفل الرضيع وعلاقة ذلك بنموه اللغوي .
- العلاقة بين النمو اللغوي والنمو المعرفي لدى الطفل الرضيع .
- أثر المدخلات اللغوية على اكتساب الطفل لقواعد اللغة (نموذج ماك نيل Mc Neil)
- أثر متغيرات : تنويع التركيبات اللغوية Prompting ، الصدى Echoing التكبير Expansion على تعلم الرضيع للغة .
- دراسة مسحية لما يستطيع الطفل الرضيع فهمه من صياغات لغوية دون أن يقوى على إنتاج مثل هذه الصيغ .

ثالثا : في مجال النمو المعرفي

- أثر متغيرات : اللون ، الحركة ، التباين ، الإنحناء في جذب انتباه الرضيع ذكر أو أنثى .
- العلاقة بين المراحل الفرعية للمرحلة الحسية ومراحل النمو اللغوي للطفل الرضيع .
- أثر اللعب في التنمية المعرفية للطفل الرضيع .
- أثر متغير العمر الزمني في قدرات الرضيع على : إدراك دوام المشي ، إدراك المكان إدراك الزمان ،وإدراك السببية .

الفصل الرابع

طفل ما قبل المدرسة

1- المهارات الحركية .
2- المهارات المعرفية .
3- المهارات اللغوية .
4- المهارات الاجتماعية .
5- المهارات الانفعالية .
6- المشكلات الانفعالية للطفل ما قبل المدرسة .
7- رعاية طفل ما قبل المدرسة .

الفصل الرابع

طفل ما قبل المدرسة

Preschool Age Child

نذكر بأن هذه المرحلة تمتد من بداية السنة الثالثة إلى بداية السنة السادسة من عمر الطفل ، ولها عدد من مسميات تبعاً لتعدد الأسس المعتمدة في تقسيم دورة حياة الإنسان . فعرفت باسم مرحلة ما قبل المدرسة وفقاً للأساس التربوي ، والطفولة المبكرة Early Childhood تبعاً للأساس البيولوجي ، وما قبل التمييز وفقاً للاساس الشرعي . أما اعتماداً على الأساس المعرفي -كما وضعه بياجيه Piaget فعرفت باسم مرحلة ما قبل العمليات Preoperational ، ومرحلة المبادرة في مقبل الشعور بالذنب وفقاً للأساس النفسي الاجتماعي (اريكسون Erickson) ، وتبعاً للأساس الجنسي عرفت باسم المرحلة القضيبية (فرويد Freud) ، ومرحلة المصلحية والفردية تبعاً لأساس نمو الحكم الأخلاقي (كولبرج Kohlberg) . كما نذكر باختيارنا للأساس التربوي وما يترتب عنه من اختيار مسمى مرحلة ما قبل المدرسة .

تشكل المدخلات التالية رصيد الطفل وهو يتقدم إلى هذه المرحلة . لقد ودّع الطفل الرضيع مرحلة نموه الأولى بعد أن شهد تسارعاً ملحوظاً في نموه الجسمي ، فقد ازداد طوله بنسبة حوالي 75% ، وتضاعف وزنه حوالي أربع مرات ، كما تضاعف وزن دماغه حوالي ثلاث مرات . كما اكتسب أداء العديد من السلوك . كالمشي والتسلق ، وصعود الدرج ونزوله ، والتآزر الحسي الحركي ، وتكوين جملة من كلمتين والتعبير عن حاجاته وانفعالاته بلغته الطفلية والتي قد لا يفهمها إلا القريبون جداً منه ، والانتباه وتركيز الانتباه ، وادراك : العمق والمسافة ودوام الشيء وبعض التفاصيل والتعرف على الذات ، وحل المشكلات البسيطة ، والتذكر البسيط ، والتعجب من الأحداث الغريبة ، والاستكشاف .

مع بداية عامه الثالث يتقدم الطفل الى مرحلة نمو جديدة ينتظر منه اكتساب خصائص جديدة يمكن البحث عنها بالاجابة عن الأسئلة التالية : ما هي المهارات الحركية المتوقع من الطفل اكتسابها ؟ ما هي مهاراته المعرفية؟ هل سينجح طفل هذه المرحلة في امتلاك ناصية اللغة البشرية ؟ ما هي مهاراته الاجتماعية وما هي أساليب التنشئة الاجتماعية ومؤسساتها؟ وما هي أبرز مجالات السلوك الاجتماعي؟ ما هي مهاراته الانفعالية؟ وما هي أهم المشكلات الانفعالية التي يتوقع أن يواجهها بعض الاطفال؟

(1):المهارات الحركية:

تعرف موسوعة التربية الخاصة المهارة Skill بأنها إتقان يُنمى بالتعلم وقد تكون حركية كما في ركوب الدراجات أو لفظية كما في التسميع أو الكلام ، أو مزيجاً من الإثنين كما هو الحال في الكتابة على الآلة الكاتبة .[1]

ويقاس الاتقان بعاملي الدقة والسرعة ، أي أن السلوك الحركي لا يكون مهارة إلا إذا أداه صاحبه بدقة وسرعة .

وإذا كان التعلم يلعب دوراً رئيساً في اكتساب المهارة فإن النضج البيولوجي ما زال له دوره أيضاً ، وإن تراجع الى المرتبة الثانية مقارنة بدوره في مرحلة الرضاعة . والنضج هنا يقصد به :تزايد نضج الجهاز العصبي ، وقرب النسب الجسمية من تلك التي يكون عليها الكبار نتيجة لتسارع نمو الجذع وأسفل الوجه والرجلين قياساً بنمو الرأس ، والزيادة في قوة العضلات والقدرة على إحداث تآزر بينها ، وتناقص عدد ضربات القلب وثباتها النسبي .[2]

1- عادل عز الدين الأشول ، موسوعة التربية الخاصة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، 1987 ، ص 877 .

2- محمد عماد الدين اسماعيل ، الأطفال مرآة المجتمع (النمو النفسي الاجتماعي للطفل في سنواته التكوينية) عالم المعرفة ، الكويت ، 1986 ، ص 21 و

Santrock W.J. John,Life -Span development, WCB, IOWA, 1983, P.192.

إضافة إلى عاملي التعلم والنضج هناك عامل ثالث وهو تباطؤ النمو الجسمي وذلك لإتاحة الفرصة للجوانب الأخرى من النمو كي تتسارع ، فالطول لا يزيد أكثر من 1.5-2 بوصة /السنة والوزن يزيد من 5-7 باوند/السنة .

ونورد فيما يلي المهارات الحركية التي من المتوقع أن يكتسبها الطفل .

جدول رقم (4 :1)

المهارات الحركية المتوقع من الطفل أن يكتسبها في هده المرحلة[3]

عمر 3 سنوات	عمر 4 سنوات	عمر 5 سنوات
- الجري : السلاسة والسرعة والاستدارة والوقوف فجأة .	- القفز من على الدرج والمائدة أو السلم أو الكرسي .	- يحقق قدراً أكبر من التوازن أثناء اللعب . - ظهور بوادر السيطرة على العضلات الدقيقة . يرسم خطوط مستقيمة
- صعود الدرج ، القفز لمسافة قدم واحد .	- رمي الكرة بيد واحدة .	- يلقي 12 حبة في زجاجة .
- غسل اليدين وتجفيفهما	- استعمال المقص .	- يطوي ورقة لصنع مثلث .

3- المرجعان نفسيهما الأول ص 213-214 والثاني ص 193 .

عمر 5 سنوات	عمر 4 سنوات	عمر 3 سنوات
- يرسم مربعاً . - يمسك الكويرات . - يقذف الكرة جيداً . - ينسخ ويرسم الحروف والأعداد . - يمشي في خط مستقيم . - يصعد سلماً منقلاً قدميه بسهولة . - يتزلج .	-الرسم ومحاولة كتابة الحروف . - يلبس وحده . - الرقص . - السباحة .	- ربط الحذاء وتزرير القمصان . - إطعام نفسه دونما مساعدة . - ضبط عملية الإخراج . - التثبت على استخدام إحدى اليدين . - بناء برج من تسعة مكعبات . - بناء جسر من ثلاثة مكعبات . - رسم دائرة . -لقف الكرة . - ركوب دراجة من ثلاث عجلات . - الوقوف على قدم واحدة .

إن اكتساب الطفل للمهارات الحركية عامل من العوامل الرئيسة التي تلفت انتباهه إلى جسمه . ومدى مطاوعة هذا الجسم له ، مما يوجد نوعاً من الرضا عنه والإعتزاز به . ولنا أن نتصور أن الأطفال في هذه المرحلة الذين لا يكتسبون مثل هذه المهارات لعوائق جسمية ظاهرة أو خفية ،لن يكونوا راضين عن أجسامهم ، ومن المتوقع أن يعانوا بعض مشاعر النقص وهم يشاهدون أندادهم يلعبون ويمرحون .

أضف إلى ذلك أن إحساس الطفل باكتساب المهارات الحركية يشبع لديه دافع الكفاءة وينمي بالتالي ثقته في نفسه ، وتلعب مهارة ركوب الدراجة ذات العجلات الثلاث . بما توفره للطفل من إمكانية الإسراع والاستدارة والعودة إلى الوراء ثم استخدام البوق ، دوراً في مساعدة الطفل على التمثل بالكبار ،وتوفير المتعة والاستثارة الناجمة عن المخاطرة والاستقلال والتوحد مع الأنداد .

ويهمنا أن نشير هنا إلى أن بعض انظمة الجسم لا تصل إلى درجة كافية من النضج بشكل خاص العظام والمفاصل والعضلات ، مما قد يعرض الطفل وهو يمارس مهاراته الحركية إلى الضرر ، وعليه فإن الحرص ورعاية الكبار ما زالت لازمة لحماية الطفل من إندفاعه نحو الأداء الحركي كالقفز والجري والتسلق فأحيانا ينسى نفسه ولا ينتبه لما قد يتعرض له من أخطار نتيجة السقوط من أعلى او الاصطدام بجسم صلب .

ولحماية الطفل من مثل هذه الأخطار ، ومن أجل اكسابه المهارات الحركية الدقيقة ، وضع علماء التربية الرياضية برامج تدريبية للإدراك الحسي الحركي Perceptual -Motor Training Programs ، ومن ضمن ما تتناوله هذه البرامج التدريب على : تآزر العين – اليد ، والعين– القدم ، ويتم التدريب على التآزر الثاني بـ : التسلق ، ضرب الكرة بالقدم ، القفز ، الجري ، التزلج .

وتهتم هذه البرامج بنوعين آخرين من الحركات :الحركات التعبيرية Expressive movement والحركات الهادفة Objective movement . النوع الأول يكون الجسم فيها وسيطاً للتعبير عن الأفكار والمشاعر . وتشمل هذه الحركات الرقص والدراما ، والنوع الثاني يكون مطلوباً لتحقيق هدف من الأهداف مثل المصارعة التي تحتاج إلى قوة جسمية ، وبعض الرياضات التي تحتاج إلى خفة الجسم .[4]

(2) المهارات المعرفية

رأينا الطفل الرضيع وهو يفكر بجسمه -إن جاز التعبير -بمعنى أن مؤشرات نموه المعرفي هي مؤشرات حسية حركية ، فالأداء الحسي السليم والأداء السلوكي سواء أكان سلوكاً عشوائياً أو أفعالاً منعكسة أو استجابات متخصصة ، هي دوال سلامة الجهاز العصبي للوليد ، ثم تتطور حركاته وصرخاته ليدلل على انتباهه لبعض الاشياء وتركيز هذا الانتباه على البعض الآخر ، ثم ليدلل على بعض الادراكات كإدراك دوام الشيء ، وإدراك العمق والمسافة والتفاصيل . . الخ . ونستدل على كل هذه العمليات المعرفية ببعض الظواهر الفسيولوجية مثل : ضربات القلب ، ضغط الدم ، حركات التنفس وشيئاً فشيئاً الموجات الكهربائية للدماغ .

4- Santrock W. J. op. cit, P.196.

الا أن النشاط المعرفي للطفل الرضيع لا يعدو في الواقع عن كونه مجموعة من ردود الأفعال نحو الأشياء والأشخاص ، أو بتعبير بياجيه فإن نشاط الرضيع ا لمعرفي يتلخص فيما يكونه من أنساق أو خطط Shemes دون استخدام للألفاظ أو الرموز . مثال ذلك فإن معرفة الرضيع الخرخيشة تتلخص في الأفعال Action التي يقوم بها نحوها مثل عضها ، وهزها ورميها . . الخ . وقد يستمتع الطفل الرضيع بهذا الفعل فيكرره ويكتسب نسقاً حركياً نحوها وهو أن يقوم بهزها كلما وقعت في متناول يده ، وبتقدم السن يمكن للطفل الرضيع أن يكتسب أنساق أخرى للتعامل معها كأن يجذب الملاءة ليجد أنها تقترب منه . وهكذا تتوالى الأنساق الحركية Actions Shemes في الظهور عن طريق عمليتي المواءمة Accomodation (تعديل الابنية المعرفية الموجودة لدى الطفل لتناسب ما يستجد من خبرات) والمماثلة Assimilation (إستقبال خبرة من البيئة والتعامل معها بما لديه من تركيبات عقلية أو وحدات معرفية موجودة عند الفرد ، وقد تشمل تعديل هذه الخبرةالجديدة لكي تماثل البناء المعرفي الموجود) ومن خلال هاتين العمليتين يحقق الطفل الاتزان Equilibration والتكيف .[5]

وفي نهاية مرحلة الرضاعة يبدي الرضيع وجود صورة ذهنية للشيء في عقله في حالة غيابه عنه ، أو ما يسمى بإدراك دوام الشيء ، وبهذا يمهد للانتقال لمرحلة النمو التالية ، مرحلة ما قبل المدرسة ، أين سيبدأ التفكير بعقله بدلاً من التفكير بجسمه ، هذه النقلة ستظل المميزة للنمو المعرفي للطفل في المراحل التالية أيضاً . ويصبح الطفل قادراً على استخدام الرموز لغوية كانت أو غير لغوية .

وسنتناول المهارات المعرفية لطفل هذه المرحلة ويشمل كلاً من : الاستراتيجيات المعرفية والعمليات المعرفية : الأولى تشمل الشكل التصوري العام ، الصور الذهنية ، الرمز ، والمفاهيم ، والثانية تشمل : التذكر ، الإدراك ، والتفكير .

5- محمد عماد الدين اسماعيل ، مرجع سابق ، ص216 .

(1،2) الاستراتيجيات المعرفية

(1،1،2) الشكل التصوري العام Schematic Fashion

للعقل طريقته أو خطته Schema في تصور المظاهر العامة أو الملامح المميزة لشيء ما أو لشخص ما . فقبة الصخرة عندنا نحن الكبار هي الملمح المميز لمسجد الصخرة ، واللحية هي المعلم البارز للعم لدى طفل رضيع لدرجة أنه قد لا يفرق بين عمه ذو اللحية وأي رجل آخر عنده لحية . أما طفل هذه المرحلة فيكثر من الملامح المميزة ليتمكن من تمييز عمه ذي اللحية عن غيره من الملتحين . وبالمثل البحة في صوت فاطمة تميزه عن غيره من الأصوات ، ورائحة عطرية معينة تميز عمة الطفل عن غيرها من النساء ، والملس الصوفي يميز هذا الحيوان عن ذاك وهكذا .

إذن ، ينتج عن استخدام عقل الرضيع لهذه الطريقة مجموعة من الأشكال التصورية العامة للأشياء والاشخاص التي يحتك بها أكثر من غيرها ، أو تشبع حاجاته الأساسيه البيولوجية والنفسية .

إن هذه الطريقة سيتبعها الطفل في مراحل نموه التالية لتفيده في استرجاع ما مر به من خبرات فيخزن في عقله ملمحاً بارزاً للخبرة أو للشخص يسهل استدعاؤه . واذا ما استدعى هذا الملمح يكون كافياً لاستدعاء الخبرة ذات العلاقة .

ونلمح هذه الطريقة في التعميمات أو النمطية Steryotype لدى البالغين حين يتعارفون فيما بينهم على صفة مميزة لفرد أو لأمه ، وتصبح هذه الصفة كافية للاستدلال بها على صاحبها ، ففي الجزائر يطلقون كلمة روجي (أحمر بالفرنسية) على الفرد الذي يكون بياضه مشوباً بحمرة ، فتحل الصفة محل اسمه الحقيقي ، ويشبه ذلك ألفاظ ، أبو لحية ، الشنب ، نص نصيص (القصير جدا) ، أبو الليل (الأسود) . . . الخ .

وتشير نتائج بعض الدراسات إلى أن أطفال مرحلة ما قبل المدرسة يمتلكون قدرة كبيرة على تخزين» الاشكال العامة أو الخطط Shemas فقد عرض على مجموعة من الأطفال في

سن الرابعة ستون صورة على مدى يوم واحد وكانت كل صورة تعرض لمدة ثانيتين ، وفي اليوم التالي عرض على هؤلاء الأطفال مئة وعشرون صورة ، ستون منها كانت هي الصور التي عرضت عليهم في اليوم السابق ، وطلب من هؤلاء الأطفال أن يحددوا الصورة التي سبق ان عرضت عليهم وكانت النتيجة أن الطفل المتوسط أجاب اجابات صحيحة على 80% من الحالات (Kagan and Klein,1974)[6] .

إن مثل هذه النتائج لا تمكننا من القول بأن الطفل قد طور طريقة لتجويد قدرته على التذكر ، إنما يمكن القول ان طفل في السنة الثالثة من عمره يمكنه ان يتذكر ما يحتاج إليه في موقف معين فإن كانت الأسرة ستقوم برحلة في الغد فإنه يتذكر أن يأخذ كرته ليلعب بها . ويمكن الإشارة إلى استخدام الطفل لنوعين من استراتيجيات الذاكرة وهما الاستدعاء Recall والتعرف Recognition . في عام 1978 قام شاي Chi بتطبيق اختبار تذكر الارقام Digit Span Test . حيث يعرض الرقم الواحد لمدة ثانية واحدة ويطلب من الطفل إعادة العود ، نبدأ بعدد يتكون من رقم واحد ، ثم تتزايد الأرقام . فقد وجد أن أطفال هذه المرحلة يستطيعون استدعاء عدد مكون من أربعة أرقام ، وفي اختبار آخر لتمييز صور كرتونية شاهدها الاطفال بالأمس من بين مجموعة أكبر من الصور وجد شاي أن أطفال هذه المرحلة قد نجحوا في التعرف على تلك الصور بمستوى البالغين تقريباً . وقد فسر هذا الباحث ضعف القدرة على تذكر الأرقام بعدم ألفة الأطفال بأسماء الأرقام ، في حين يفسر أداؤهم في التعرف على الصور بأنهم قادرون على تذكر الصور من العلامات البارزة في كل منها .[7]

(2:1:2) **الصور الذهنية** Mental Image

إذا كان عقل الطفل في باستعمال استراتيجية الأولى قادراً على اختيار علامة بارزة كدالة على الشكل كله ، فإنه مع هذه الاستراتيجية يصير اقدر على ادراك تفاصيل أكثر مما يجعل الشكل أكثر وضوحاً :فالصورة الذهنية أشبه ما تكون بصورة كاملة عن الشخص أو الشيء واضحة المعالم .

6- نفسه ص 220 .

7- Santrock W.J. op. cit P. 350.

ويبدو أن الطفل قادر على الاحتفاظ بالصور الذهنية واسترجاع هذه الصور كلما طلب منه ذلك . فعندما يسأل الطفل هل للفيل أذنان؟ عليه قبل أن يجيب أن يستدعي الصورة الذهنية للفيل ليرى فيما إذا كان له اذنان أم لا . Kosslyn.1976[8]

إن قدرة الطفل على الاحتفاظ بالصورة الذهنية قد أشبعت بحثاً وتمحيصاً ، ففي السنوات الاخيرة نشر عنها ما يزيد عن مئة ورقة علمية ، وأكثر من الف دراسة هدفت إلى التعرف على عملية الاحتفاظ لدى أطفال هذه المرحلة . وتناولت احتفاظ الطفل بالعدد ، والوزن والحجم والمساحة والكم . . الخ . كما ربط الباحثون القدرة على الاحتفاظ بمهارات القدرة على القراءة المبكرة . ومهارة الحساب المبكرة ، ومفاهيم النوع ، والحكم الأخلاقي . الخ . .

كما تناول الباحثون قدرة طفل هذه المرحلة على الاحتفاظ بالصور الذهنية للأشخاص حتى لو طرأ عليهم بعض التغيرات الجسمية مثل : قص شعر الأم . وجود شنب أو لحية ، يد مكسورة ، أو يطرأ عليهم بعض التغيرات النفسية مثل : السعادة ، الحزن ، الصداقة ، العداوة ، الاقتراب من ، الابتعاد عن ، الحب ، الكره . ان نتائج الدراسات حول هذا الموضوع لم تحسمه ، فمعرفتنا عن قدرة الطفل على الاحتفاظ بالصورة الذهنية رغم التغير الذي حدث ما زالت غير كاملة ، أما بالنسبة للجنس فقد وجد أن الاطفال في بدايات هذه المرحلة يفشلون في ادراك أن الولد يبقى كذلك حتى لو تغير شكل شعره او لباسه . وكذلك يفشلون في ادراك ان البنت تبقى بنتاً حتى لو لبست لباس اخيها . إلا أنه من المتوقع في السنة الرابعة وما بعدها أن يتمكن الطفل من ادراك ثبات الجنس رغم تغير الشكل او الملبس .[9]

وقد استخدمت الصورة الذهنية للاستدلال على العمر العقلي للطفل ففي اختبار رسم الرجل لجود أنف G.Enough يطلب من طفل هذه المرحلة بدءً بسن أربع سنوات رسم صورة لوالده ، فبمقدار ما يظهر في هذه الصورة من تفاصيل أكثر يكون عمره العقلي أكبر ، ولكي يرسم هذه التفاصيل لا بد وأن يستحضر الصورة الذهنية لوالده .

8- محمد عماد الدين اسماعيل ، مرجع سابق ، ص 220 .

9- Santrock W.J. op. cit P. 198.

(3،1،2) الرموز Symbols

استراتيجية الرمز طريقة اعتباطية لتمثيل أحداث عيانية أو صفات الأشياء أو الأفعال أو خصائصها المميزة ، فالكلمة رمز ، وايماءة الرأس رمز ، وكذلك التكشير ، والابتسام ، وإشارات المرور ، والجمجمة والعظمتان المتقاطعتان .

الرضيع قادر على تعلم الرمز عندما يعرضه عليه البالغون مقروناً بما يدل عليه ، ومع تكرار الاقتران يصير الرمز وحده كافياً لاستحضار مدلوله ، فكلمة بابا رمز لهذا الرجل الذي يقترن حضوره بتلك الكلمة وبالتكرار فإن هذه الكلمة تستحضر لدى الرضيع الشكل التصوري العام للأب ، أو أن حضور الأب نفسه يستثير لدى الطفل الكلمة الرمز ، وبالمثل يتعلم الطفل دلالات إيماءة الرأس والتكشير والابتسام ، وكلما نما يتعلم رموزاً أكثر تعقيداً كإشارات المرور وعلامات الخطر .

فالطفل بداية يتعلم الرمز ، وفي مرحلة ما قبل المدرسة يتوقع أن يصير قادراً على صنعه ، فيعبر عن الموقف بمجموعة رموز لغوية تترابط وفقاً لقواعد معينة لتكون الجملة ، فعندما يسمع جملة «الأب ذهب إلى السوق؟» فإنه يفهم ما تعنيه تلك الجملة وما تسد عنه من مشهد الاب وفعل الذهاب ماشياً أو راكباً أو مشهد السوق بما فيه من معروضات ، ويصنع الرمز أثناء لعبه ، فتصبح الكرسي رمزاً للسيارة والعصا رمزاً للحصان ، وقطع الحجارة الصغيرة حبات حلوى ، وقطعة الصلصال كعكة ، واللعبة التي على شكل إبريق تصير إبريق شاي يصب منه ويتظاهر بالشرب ، أو القلم كائن حي يمشي ، والدمية هي طفلة رضيعة تحتاج إلى الرضاعة وإبدال الملابس وأحياناً إلى الضرب .

في كل موقف يصنع فيه الطفل رمزاً ويتعامل معه ، يمارس نشاطاً تخيلياً رمزياً ، وهذا النشاط يميز مرحلة ما قبل المدرسة .

وقد حصر بياجيه النشاط التخيلي الرمزي للطفل في خمسة أشكال : التقليد في غير وجود النموذج ، استحضار الصور الذهنية للأشياء في حالة غيابها ، الرسم التخيلي ، اللعب الابهامي ، واللغة .[10]

10- محمد عماد الدين اسماعيل ، مرجع سابق ، ص 221 .

(4،1،2) المفاهيم Concepts

يقصد استراتجية المفهوم استقراء مجموع الصفات المشتركة بين «أشكال أو خطط تصورية عامة «أو بين» صور ذهنية ، أو بين رموز» وتصنيفها في فئة واحدة فمفهوم الإنسان مثلاً هو مجموع الصفات التي يشترك فيها بنو البشر مثل : العقل ، استقامة القامة ، النقل الثقافي ، الضحك ، استشفاف المستقبل ، التدين ، وبالمثل تكون الشجرة ، الكلب ، الطعام . . . الخ مفاهيم .

يطلق بياجيه على مرحلة ما قبل المدرسة اسم مرحلة ما قبل العمليات Preoperational وتنقسم هذه المرحلة إلى مرحلتين فرعيتين هما : مرحلة ما قبل المفاهيم Preconceptual تغطي العمر الزمني ما بين عامين إلى اربعة ، ومرحلة ما قبل العمليات تغطي العمر من أربعة أعوام إلى ستة .[11]

وفقاً لهذا التقسيم يمكننا القول بأن الطفل في بداية هذه المرحلة غير قادر على تكوين المفاهيم بمعناها الكامل ، فمفاهمية قاصرة على تمثيل الواقع تمثيلاً كاملاً . إنما هي تمثل فقط معرفة الطفل عن هذه الأشياء ، فإذا كانت معرفته للكلب أن له شعر ناعم الملمس فقط فأن مفهوم الكلب لديه يتسع لكل حيوان له شعر ناعم الملمس . وكلما اتسعت دائرة معارفه عن الكلب كلما تقلص عدد الحيوانات التي يشملها مفهوم الكلب . ومن المتوقع أن طفل هذه المرحلة يكون قادراً على تكوين مفهوم أقرب إلى الكمال في السنوات الأخيرة من هذه المرحلة .

وعليه فإن مفاهيم الطفل في هذه المرحلة قاصرة من جهة ، بمعنى أنها لا تستغرق الجنس فقط إنما تستغرق أجناس أخرى . وهي ذاتية من جهة أخرى بمعنى أن تجربة الطفل العاطفية مع الكلب أو الشخص تدخل عنصراً في تكوين المفهوم ، فإن كانت خبرة الطفل عن الكلب باعتباره حيواناً أليفاً ناعم الملمس اقترب منه وراح يلعق يديه ويداعبه ، فإن مفهوم الكلب لديه أنه حيوان أليف بينما لدى طفل آخر يمكن أن يكون الكلب حيواناً كاسراً يثير الذعر .

11- محمد عماد الدين اسماعيل ، محمد أحمد غالي ، حامد الفقي ، عبد الرحيم صالح ، في ذكرى بياجيه ، ندوة علمية حول نظرية بياجيه في النمو المعرفي ، مجلة العلوم الاجتماعية ، جامعة الكويت ، الكويت ، 1981 .

من جهة ثالثة ، فإن طفل هذه المرحلة حتى لو نجح في تكوين بعض المفاهيم في السنتين الرابعة والخامسة من عمره فهي في الأعم الاغلب مفاهيم لأشياء ملموسة عيانية ، ولا يقوى إطلاقاً على تكوين مفاهيم مجردة كالحرية والديمقراطية والحق والخير . . . الخ

من جهة رابعة ، فلا يتوقع من طفل هذه المرحلة القدرة على إجراء العمليات المنطقية . ولا يتوقع أن تظهر العمليات المنطقية بشكل واضح الا في الطفولة المتأخرة .

في ضوء ما تقدم من حديث عن الوحدات المعرفية التي يتوقع من الطفل القيام بها فإن بالإمكان الإشارة إلى قدرته على أداء العمليات المعرفية التالية : الادراك ، التذكر ، التفكير ، وسنتناول فيما يلي هذه العمليات لنرى ما الذي يستطيعه طفل هذه المرحلة .

(2:2) العمليات المعرفية:

(1:2:2) الانتباه Attention

تحدثنا عن الانتباه لدى الطفل الرضيع ، وقلنا إن توفر بعض الخصائص في المثير كالحركة والصوت والتباين والانحناء هو الذي يجذب انتباهه ، إضافة إلى الجدة ثم الاختلاف المعتدل عما ألفه من مثيرات ثم الألفة ، كما أشرنا إلى أن الرضيع لديه حاجة إلى تغيير المثير وهي حاجة أولية مما يدفعه إلى البحث عن مثيرات جديدة في محاولة منه لإشباع تلك الحاجة من جهة والاحتفاظ بمستوى عالٍ من النشاط العصبي من جهة أخرى ، هذا هو حال الرضيع ، فكيف سيكون انتباهه في مرحلة ما قبل المدرسة؟

يمكن النظر إلى الانتباه لدى الطفل من أكثر من زاوية ، فمن وجهة نظر بياجيه يستمر التركيز على قدرة الطفل على الانتباه إلى تفاصيل إضافية تجعل الشكل العام أكثر وضوحاً ، فالرضيع كان ينتبه إلى علامة واحدة بارزة في وجه الأم يعرفها بها كتسريحة الشعر ، لون العينين ، شكل الأنف . . الخ . وهذا هو الشكل التصوري العام لوجه الأم . ، ثم تتكاثر التفاصيل فينتبه إلى أكثر من تفصيل واحد كالعين والأنف والفم معاً . عندئذ يكون الصورة الذهنية لوجه الأم . ويستمر هذا النشاط المعرفي لدى طفل هذه المرحلة لتزداد التفاصيل المدركة من الجسم كله لتصل في المتوسط إلى أربعة تفاصيل في سن أربع سنوات وثمانية تفاصيل

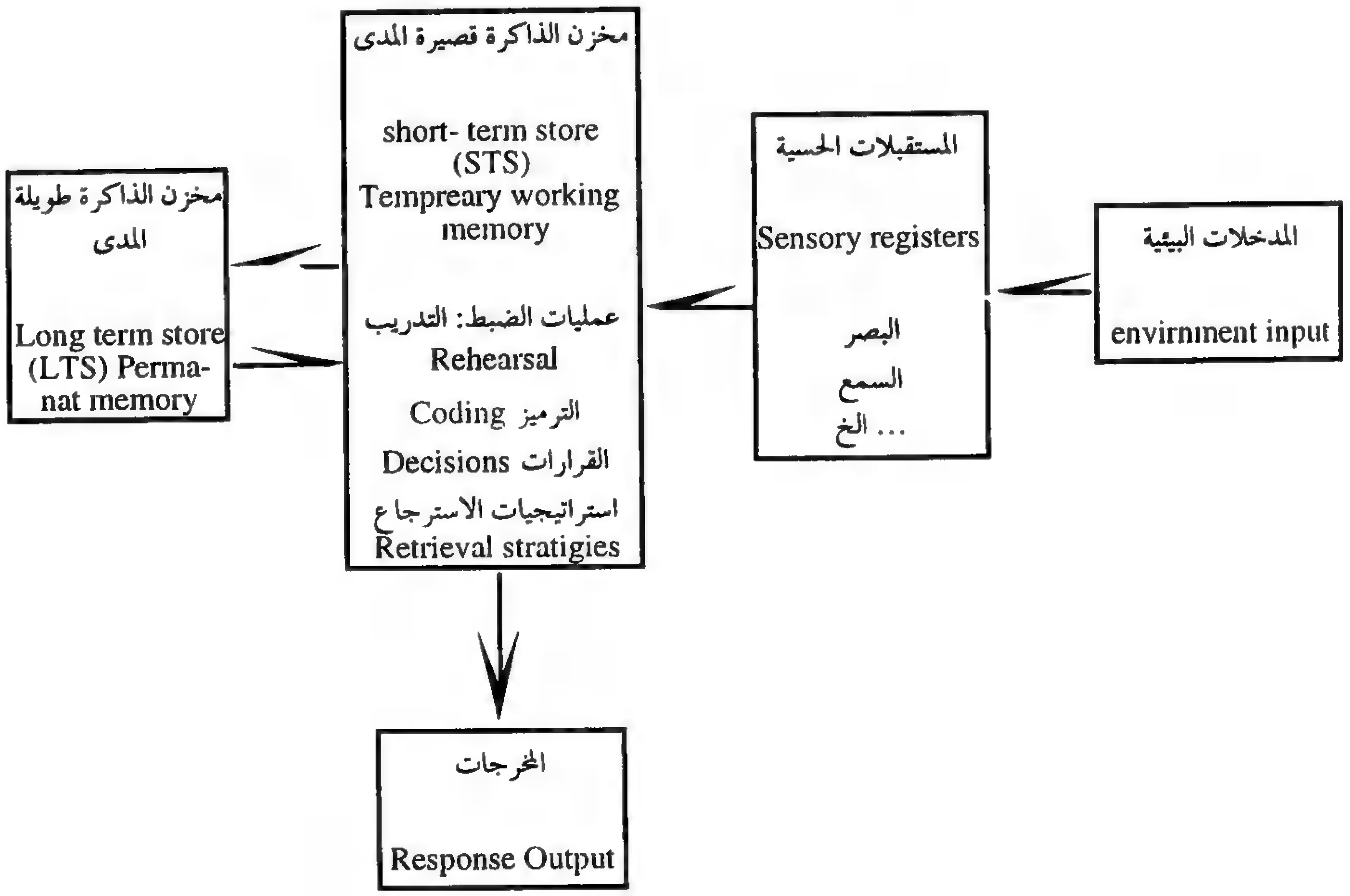
في سن خمس سنوات ، ويتوقع من طفل السنة السادسة أن يدرك اثني عشر تفصيلاً - اختبار رسم الرجل لجود انف .

إضافة إلى انتباه الطفل لعدد أكبر من تفاصيل الجسم ، يتوقع منه أن ينتبه لأوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين مثيرين أو أكثر ، بما سيمكنه في المستقبل من تصنيف المثيرات إلى فئات ، . واستنباط المفاهيم والقواعد ، باعتبارهما نشاطين معرفيين .

أما إذا نظرنا إلى الانتباه من وجهة نظر معالجة المعلومات informantion Processing وخاصة نموذج اتكنسون وشيفرين Atkinson & Shiffrin's Model فإن مهارة الانتباه تشير إلى العمليات التي تضبط نقل المعلومات من المستقبلات الحسية Sensory Registers إلى الذاكرة قصيرة المدى Short-term store ، وتستغرق ثانية واحدة فقط .

الشكل رقم (4 :1)

نموذج اتكنسون وشيفرين لمعالجة المعلومات [12]



12- Sourfe Alan L. & Cooper Robert Go., Child development, its nature and course, Alfred A. Knopf New York, 1988, P. 348.

تدخل المعلومات أولاً إلى المستقبلات الحسية ذات السعة الكبيرة جداً . بعض هذه المعلومات قد تفقد في الثانية الأولى لتضيع نهائياً ، ما يتبقى منها ينقل إلى مخزن الذاكرة قصيرة المدي ويبقى جزء منها هناك لاستخدامه وقت الحاجة ، بينما ينقل الجزء الآخر إلى مخزن الذاكرة بعيدة المدى ليبقى فيها طيلة الحياة .

إن طفل هذه المرحلة ينتبه إلى الأشياء التي يهتم بها ففي حجرة الصف في إحدى الروضات قد ينظر أحد الأطفال عبر النافذة فتقع عينه على عصفور جميل يزقزق فوق الشجرة المجاورة ، ولا ينتبه إلى ما يدور في حجرة الصف من أنشطة ، وحتى لو حاول المدرس شد انتباهه لما يجري ، فإنه سيعاود الانتباه إلى العصفور بعد دقائق قليلة .

في عام 1968 أجرى فيربيلوت Vurpillot تجربة على عينة من الأطفال . عرض فيها عليهم صوراً لأزواج من المنازل وطلب منهم أن يقرروا إذا ما كان كل زوجين منهما متطابقين أم لا . وقد رتبت المنازل بحيث يكون نصفها متطابقاً والنصف الآخر مختلفاً ، كما هو ظاهر في الشكل[12] .

الشكل رقم (4 :2)

حركات عيون أطفال ما قبل المدرسة (دراسة فيربيلوت)

13- Ibid P. 350.

وقد جرى تصوير حركات عيون أفراد العينة وهم يحاولون فحص هذه المنازل لإصدار الحكم المطلوب ، وجد الباحث أن أطفال هذه المرحلة نظروا إلى سبع نوافذ من بين الاثنتي عشرة نافذة قبل أن يقرروا . كما أنهم عاودوا النظر والتفحص اكثر من مرة خاصة على الأزواج المختلفة وكانوا يجمعون معلومات إضافية ليتمكنوا من اتخاذ القرار . ورغم كل ذلك فإن أحكام الأطفال كانت في جملتها صحيحة . وبمقارنتهم بأطفال يكبرونهم سناً ، وجد أن لديهم أخطاء أكثر نظراً لافتقارهم إلى استراتجيات الفحص الدقيق والمنظم Sysematic & Organized Scanning .

وفي دراسة أخرى لداي Carol Day (1975) . كشف عن فرق آخر بين أطفال هذه المرحلة ومن يكبرونهم سناً في استراتيجيات الفحص حيث عرضت على الاطفال صوراً غير مألوف ، فوجد أنهم يبدأون حركة عيونهم من نقطة مركزية Focal Point في الصورة ويتجهون إلى أسفل الصورة ، هذه النقط هي التي تجذب انتباههم ، مما يضيع عليهم بعض المعلومات عن الصورة .

وفي دراسة ثالثة أجراها اندرسون وليفين Andeson & Levin (1976) راقبا فيها أطفال من عمر 2-4 سنوات وهم يشاهدون أحد برامج التلفزيون فوجدا أن القليل من هؤلاء الاطفال يصرفون وقتاً في مشاهدة البرنامج إنما غالبيتهم سرعان ما ينصرفون عن التلفزيون إلى العاب موجودة في نفس الغرفة . أما الأطفال الأكبر سناً فإنهم يقسمون انتباههم بين الألعاب ومشاهدة ما يجري في التلفزيون .[14]

مما تقدم يمكن القول أن طفل هذه المرحلة ينتبه للأشياء التي تهمه أولاً ، ويمكنه توزيع انتباهه تارة لهذا المثير وتارة لذاك ، وتظل الأحاسيس هي وسيلته لتلقي المثيرات البيئية وبالتالي الانتباه لها لمدة ثانية واحدة قبل أن ينقلها الدماغ إلى مخزن الذاكرة قصيرة المدى ، وأن مدى انتباه الطفل ما زال محدوداً فهو لا تلفت انتباهه كل التفاصيل ، وعندما تواجهه مشكلة لا ينتبه إلى كل ما يتصل بها لذا فمعلوماته التي سيحصل عليها تظل قاصرة ، وتظل عملية الانتباه أول العمليات المعرفية التي يجريها الطفل تمهيداً للعمليات المعرفية الأكثر تعقيداً ، والعملية المعرفية التالية التي ترتبط بعملية الانتباه هي عملية الإدراك .

14- Ibid PP. 348-349.

(2،2،2) الإدراك:Perception

إن وجهة نظر معالجة المعلومات تهتم بطبيعة المعلومات التي يستطيع الأطفال استنباطها من المثيرات البيئية المحيطة بهم . ولكي يتمكن الطفل من هذا الاداء يقوم بأنشطة عقلية تتالى على النحو التالي :

مثير-- انتباه -- إدراك -- ترميز-- تخزين-- استرجاع-- معالجة-- حل المشكلة ، وبهذا يكون الإدراك الحسي هو العملية الثانية من سلسلة العمليات المعرفية .

هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى فإن علماء النفس المعرفي قد اهتموا بمكينزمات استخلاص وتنظيم المعلومات ، فكل خطوة من خطوات معالجة المعلومات قد تتداخل مع سابقتها او لاحقتها ، أو أنها تتكون من خطوات فرعية .[15]

ويعرف الإدراك بأنه العملية التي تشير إلى استخلاص وتنظيم وتفسير البيانات التي تصلنا من كل من البيئة الخارجية والبيئة الداخلية عن طريق الحواس .[16]

إن طفل هذه المرحلة العمرية وهو يقوم بالادراك كعملية عقلية تهدف إلى التعرف على الشيء . ما زال يخضع إلى مبادئ الجشطلت التي تؤكد على ادراك الشكل أو الكل على أرضية . وهذا الكل (الجشطلت) الذي يدركه الطفل ليس هو الشيء في ذاته أي كما هو في الواقع ، إنما أكثر أو أقل من الشيء في الواقع .[17]

وادراكات الطفل تتم وفقاً لمبادئ التجاور والتشابه والاغلاق ، ويستخدم في العملية الإدراكية الوحدات المعرفية التي أشار إليها بياجيه من أشكال تصورية عامة وصور ذهنية ورموز ومفاهيم . وهو قادر على التمثيل العقلي لما يمر به من خبرات مستخدماً في ذلك الوحدات المعرفية التي أشار إليها بياجبه هذا التمثيل العقلي الذي يعني يعرف باسم الترميز .

15- Santrock W.J. op. cit P. 199.

16- محمد عماد الدين اسماعيل ، مرجع سابق ، ص 223 .

17- شاكر عبد الحميد سليمان ، الطفولة والابداع ، الجزء الأول ، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية ، الكويت ، 1989 ، ص 112 .

وللتعرف على قدرة الأطفال على الإدراك يمكن استخدام تقنيتي التقليد والمقارنة لرسومات معينة كأن يعرض على الطفل شكلان متطابقان يطلب منه أن يقلدهما رسماً . أو نعرض عليه ثلاثة أشكال ، اثنان منهما متطابقان وثالث مختلف ويطلب منه أن يبين لنا الشكلين المتطابقين من بين الأشكال الثلاثة ، وقد لخص فيرنون Vernon نتائج مجموعة من الدراسات التي اتفقت على أن أطفال هذه المرحلة يخطئون في نسح الاشكال الهندسية بالدقة المطلوبة . وهذا قد يشير إلى ضعف إدراك الشكل Shape Perception لديهم ولكنهم يستطيعون التفرقة بين الأشكال المتطابقة وغير المتطابقة ، إلا أن فيرنون يعزو ضعف الأطفال في تقليد الشكل إلى قصور في مهارات الطفل الحركية اكثر منها قصور في قدرته الإدراكية . وبناء عليه لا ينصح بتدريب الطفل قبل سن الخامسة على كتابة الحروف .

وفي دراسة لإلكيند Elkind وآخرين (1964) وجد أن الأطفال في سن أربع إلى خمس سنوات يركزون على أجزاء الشكل . ولا بد أن نتنظر مرحلة النمو التالية وعمر سبع سنوات على وجه التقريب حتى يبدأ الأطفال بإدراك الشكل ككل إضافة إلى إدراكهم الجزئيات .[18]

(3:2:2) التذكر Memorizing

عودة إلى نموذج اتكنسون وشيفرين ،لنتبين أن مهارات الذاكرة تتمثل في تلك العمليات التي تضبط نقل المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى ومنه إلى الذاكرة قصيرة المدى ، هذه المهارات هي : الترميز ، التخزين ، والاسترجاع .

هذا من جهة ومن جهة أخرى ، فإن الطفل الرضيع يبدي قدرة على التذكر عندما يتعرف على أمه من بين النساء الآخريات أو إحضار لعبته من مكانها الذي وضعها فيه بالأمس ، فهو قادر على استدعاء Recall الصور الذهنية والأشكال التصورية العامة التي سبق له وأن كونها ليستخدمها في التعرف على الشيء أو الشخص .

في مرحلة ما قبل المدرسة تتطور ذاكرة الطفل . ففي السنة الثالثة من العمر يكون الطفل كثير النسيان ، وفي نهاية المرحلة يكون أكثر قدرة على التذكر وبالتالي يقل النسيان لديه . فلو

18- Margraet W. Mattin, Senensation & Perception, 2ed Ed, Augn Bacony, Inc, Boston, 1988, P. 461.

وعدنا الأطفال برحلة صباح الغد، فإن طفل السنة السادسة سيجمع أشياءه التي يحتاج إليها ليأخذها معه أو ربما يحضرها قبل أن ينام ليلة الرحلة .

ويتوقع من الطفل في هذه المرحلة أن يستخدم مهارتي الاسترجاع Recall والتعرف Recognitionفي مجمل أنشطته اليومية، وقد أشرنا سابقاً إلى نتائج بعض الدراسات التي تثبت ان الطفل قادر على هاتين المهارتين في حديثنا عن الصور الذهنية . (تجارب Chi, Kagan, Klein) إضافة إلى ذلك قام مجموعة من الباحثين بإخفاء لعبة تحت أحد الأوعية ثم طلبوا من أطفال عمر ثلاث سنوات البحث عن اللعبة، وراقبوا سلوكهم من خلال مرآة نافذة One-way mirror فلاحظوا أن الطفل ذي الثلاث سنوات يركز على الوعاء الذي يعتقد أن اللعبة تحته، ثم يزيح الوعاء بعيداً عن الأوعية الأخرى، فيتعرف بسهولة على مكان اللعبة، وفي دراسة أخرى طلب من الطفل المساعدة في العثور على آلة تصوير استخدمت بالأمس في تصويره ولكنها فقدت داخل البيت . ، وجد أن الطفل قادر على استخدام معلوماته السابقة في البحث كأن يتذكر المكان الذي اعتاد أن يرى الآلة فيه، أو الذي اعتاد أن يضع هو فيه تلك الآلة، ووجد أن الطفل يبدأ في البحث من آخر مكان رأى فيه آلة التصوير فمثلاً : لو أننا التقطنا ثلاث صور للطفل في ثلاثة امكنة (1، 2، 3)، فإن الطفل يبدأ البحث من المكان الثالث قبل المكانين الثاني والأول مما يشير إلى أن لديه بعض المنطقية في طريقة البحث، ولا يبحث بطريقة عشوائية .

في دراسات أخرى، وجد أن الطفل في السنة الخامسة من عمره يفشل في استرجاع المعلومات، فلو عرض عليه مجموعة من الصور وبعد فترة سئل عن شيء ما موجود في الصور التي رآها سابقاً فإنه لا يستطيع ذلك، ويرى ووترز واندرسون Waters & Anderson ان الاستراتيجيات الأولية للذاكرة تكون محدودة وذات محتوى خاص، وغير ثابتة الاستعمال، ومع النمو تصير أكثر عمومية وثباتاً وأن قدرة طفل هذه المرحلة على التذكر والبحث المنهجي عن المعلومات إن وجدت تكون استثناء وليست هي القاعدة لأطفال هذه المرحلة . وغالباً ما يركنون إلى الموقف وتوجيهات الكبار لأداء عملية التذكر . [19]

19- Sourfe A.L., & Cooper R. G. op. cit P. 352.

وقد تابع فيجوتسكي Vygotsky العالم النفس الروسي دور الكبار في تطوير المهارات الأولية لدى الأطفال الصغار . فعني بالفجوة ما بين كفاءة الطفل الحالية وكفاءته الكامنة عندما يتعرض للتدريب من طرف من هو أكفأ منه ، فكلما تلقى الطفل التدريب المناسب كلما قلت هذه الفجوة ، ويرى فيجوتسكي أن مهارات الذاكرة لدى الأطفال محدودة ، وأن هناك فجوة ما بين كفاء ة التذكر الحالية عندهم وقدرتهم الكامنة على التذكر . وفي كثير من الأحوال يلاحظ الأطفال أن التدرب لتحسين الذاكرة يمكن أن يكون مفيداً وأن النسيان ممكن ، ولكنهم لا يعرفون ماذا يفعلون . وتظهر قدرتهم على التذكر كلما كان الموقف أسهل ، وكلما أرشدهم البالغون إلى كيفية التذكر وعليه يمكن القول أن أطفال هذه المرحلة يشرعون في استعمال مهارات التذكر بشكل مبسط ، هذه المهارات التي ستظهر بشكل واضح ومتطور في مرحلة النمو التالية .[20]

مما تقدم يمكن القول أن الطفل قادر على التذكر البسيط ، دون ابراز مهارات متقدمة في التذكر ، وأنه كثير النسيان ، مدى ذاكرته قريب ، يقدر على البحث عن الأشياء أكثر من استرجاعه للمعلومات ، يمكن تدريبه لتجويد قدرته على التذكر .

(4،2،2) التفكير Tinking

التفكير عملية معرفية مركبة تتضمن الاستدلال أي استخدام المعرفة في استنباط النتائج ، والتبصر أي تقييم الأفكار والحلول من حيث الكيف والاستبصار أي اكتشاف علاقات جديدة بين عناصر الموقف الواقعي أو بين وحدتين أو أكثر من الوحدات المعرفية (الشكل التصوري العام ، الصور الذهنية ، الرموز . . الخ) .

إذا كان التفكير هو هذا فهل يستطيع طفل ما قبل المدرسة أن يفكر ؟ للإجابة على هذا السؤال سنعرض بعض أوجه التفكير ونبين المعوقات التي تحول دون أن يتمكن هذا الطفل من التفكير السليم .

(1،4،2،2) تفسير الظواهر Causal Reasoning

يقصد بالتفسير إدراك الطفل لأسباب الظواهر الملاحظة ، تناول بياجيه قدرة الطفل على التفسير وتتبعها عبر النمو من خلال المقابلات التي كان يجريها مع الأطفال ، حيث كان يوجه

20- Ibid P. 353

لهم الأسئلة مثل : لماذا تتحرك السحب؟ أو هل تتحرك الشمس؟ ويسجل إجابتهم ويدرسها ليرى تطور تلك الإجابات تبعاً للعمر الزمني فوجد المستويات التالية :

المستوى الأول :

السؤال : ما الذي يجعل السحب تتحرك؟

الجواب : عندما نتحرك تتحرك معنا السحب أيضاً .

السؤال : هل نستطيع أن نحركها؟

الجواب : نعم

السؤال : عندما أمشي أنا بينما أنت تبقى واقفاً هل تتحرك السحب؟

الجواب : نعم .

السؤال : وفي الليل ، عندما نكون جميعاً نائمين هل تتحرك السحب؟

الجواب : نعم

السؤال : ولكنك قلت أنها تتحرك عندما يتحرك أحدنا؟

الجواب : إنها دائماً تتحرك ، فعندما تمشي القطط أو الكلاب فإن السحب تتحرك .

المستوى الثاني :

السؤال : ما الذي يجعل السحب تتحرك؟

الجواب : الله يفعل ذلك .

السؤال :كيف؟

الجواب : يدفعها

المستوى الثالث :

السؤال : ما الذي يجعل السحب تتحرك؟

الجواب : الشمس

السؤال :كيف؟

الجواب : بأشعتها تدفع السحاب

المستوى الرابع :

السؤال : ما الذي يجعل السحب تتحرك؟

الجواب : لأنها بها تيار .

السؤال :ما التيار؟

الجواب : انه في السحب .

الأطفال في المستوى الأول يتخذون من أنفسهم محور حركة الظواهر الكونية ،فحركة السحب مرتبطة بحركتهم ،فكيف جاء الطفل بهذا التفسير ؟ غالباً ما لاحظ الطفل أن الأشياء من حوله تتحرك كلما اقتربت منها السيارة التي يركب فيها ، كما لاحظ أنه يقترب من الأشياء كلما سار نحوها إلى أن يصلها ويستمر في سيره فتستمر هي في الابتعاد عنه . هذا بالنسبة للأشياء القريبة ،أما بالنسب للأشياء البعيدة فلا بد أنه لاحظ وبتوجيه من البالغين أيضاً أن الشمس تطلع في الصباح من أقصى الافق الشرقي وتسير في السماء لتغيب في أقصى الأفق الغربي ومثلها القمر والسحاب في السماء ،فالملاحظة وسيلته للتعرف على الظواهر والربط بين حركته وحركتها يجعله يربط علاقة سببية بين الحركتين ،فالحقيقة هي ما يراه هو لا كما هي في الواقع . فهو الذي يقرر الحققة وكل شيء يتحرك بحركته ولمصلحته ، وهذه كلها أعراض تمركزه حول ذاته Egocentrism .

أما الأطفال في المستوى الثاني ،فإن تفسيرهم للظواهر من حولهم يختلف عن سابقه ، فغالباً ما يبحث هؤلاء الأطفال عن قوة خارقة هي المسؤولة عن الأشياء والأحداث ،هذه القوة يمكن أن تكون الله أو الأب أو الأم .

في المستوى الثالث يبدأ الأطفال يلجأون إلى الأسباب الموجودة في الطبيعة لتفسير الظواهر الطبيعية ،ولكن ما يكتشفونه من أسباب غير صحيح تماماً .

في المستوى الرابع يقدم الأطفال تفسيرات طبيعية تقترب إلى حد كبير من تفسيرات البالغين مع أنها تظل غير كاملة تماماً .

بالرغم من أن بياجيه يعتقد أن الوصول إلى المستوى الرابع لا يتم إلا في الطفولة المتوسطة (6-9سنوات) إلا أن عديد من الدراسات قد ربطت بين قدرة الطفل على التحليل ونوعية المشكلة المطروحة عليه لتفسيرها . فكلما كانت المشكلة مألوفة لديه كلما استطاع ان يقدم لها تفسيراً معقولا ، وعندما لا يعرف تفسير الظاهرة سرعان ما يقدم لها تفسيراً وهمياً غريباً . خلاصة القول أنّ الطفل لا يملك الفكرة المجردة التي تشكل السبب في حدوث الظاهرة .[21]

(2،4،2،2) التفكير الاحيائي Amnistic Tinking

الاحيائية[22] تعني الاعتقاد بأن الأشياء الجامدة لها نفس خصائص وقدرات البشر ، مثل الاعتقاد بأن الشجرة تدفع بالأوراق بعيداً فتسقط ، وقول الطفل : الرصيف غاضب عليّ فأسقطني أرضاً . فالطفل يسقط نفسه على الكون المحيط به ، فيرى أنه مثله ، وقد أورد بياجيه المحادثة التالية :

بياجيه : هل تتحرك الشمس؟

الطفل : نعم . عندما يسير الواحد منا فإن الشمس تتبعه ، وعندما يدور تدور معه ألا تتبعك أنت أيضاً؟

بياجيه : لماذا تتحرك الشمس؟

الطفل : عندما يمشي أحد تذهب هي أيضاً .

بياجيه :لماذا تذهب ؟

الطفل : لكي تسمع ما نقول

بياجيه :هل هي حية ؟

الطفل : طبعاً ، وإلا لما تتبعنا ولما أنارت؟ ٧

21- Ibid PP. 356-358.
22- Santrock W.J. op. cit.

فالطفل هنا أسبغ الحياة على الشمس لأنها ظاهرياً تتحرك . والأطفال قد يعتقدون أن الطيور تتكلم والقطط تبكي .

إن هذه الخاصية لتفيكر الطفل ستفيده كثيراً في اللعب الايهامي ، ويردها بياجيه إلى أن تفكير الأطفال يعتمد على الحدس أو البداهة Intutition وليس على المنطق . ذلك أن الابنية المعرفية لـم تكن قد تمت لديه بالقدر الكافي الذي يمكنه من أن يأخذ بعين الاعتبار العلاقات كلها المتضمنة في الموقف . فهو لـم يتحرر بعد من التمركز Decenter . فبناؤه المعرفي يقوم على أساس من المظهر السطحي ، الإرتفاع وحده أو السعة وحدها ، فهو يعتمد في تفكيره على حواسه وتخيله ، فيخمن الحل بناء على ما تظهر له حواسه .[23]

(3:4:2:2) التمركز حول الذات Egocentrism

التمركز حول الذات لدى الطفل يعني اعتقاده بأن ما يخبره الآخرون حول موضوع ما هو نفس ما يخبره هو ، فالطفل يدرك العالـم من منظوره الخاص ، مثال ذلك : اذا سألت طفلاً في السنة الثالثة وهو يقف امامك عن يده اليمني ويده اليسرى فإنه يعطيك الجواب الصحيح ، ولكن إذا سألته عن يدك اليمنى ويدك اليسرى فإنه يشير إلى اليد المقابلة ليده في كل حالة مخطئاً في تحديد اليد اليمني واليسرى بالنسبة لك . ذلك أنه لا يستطيع ان يتصور انه امامك .

مثال ثان : مكالمة تلفونية بين أب وإبنته ذات الاربع سنوات الأب في العمل والبنت في البيت .

الأب : هل أمك عندك؟

البنت : صمت (مع ايماءة برأسها معناها نعم)

الأب : هل يمكنني أن أكلم أمك؟

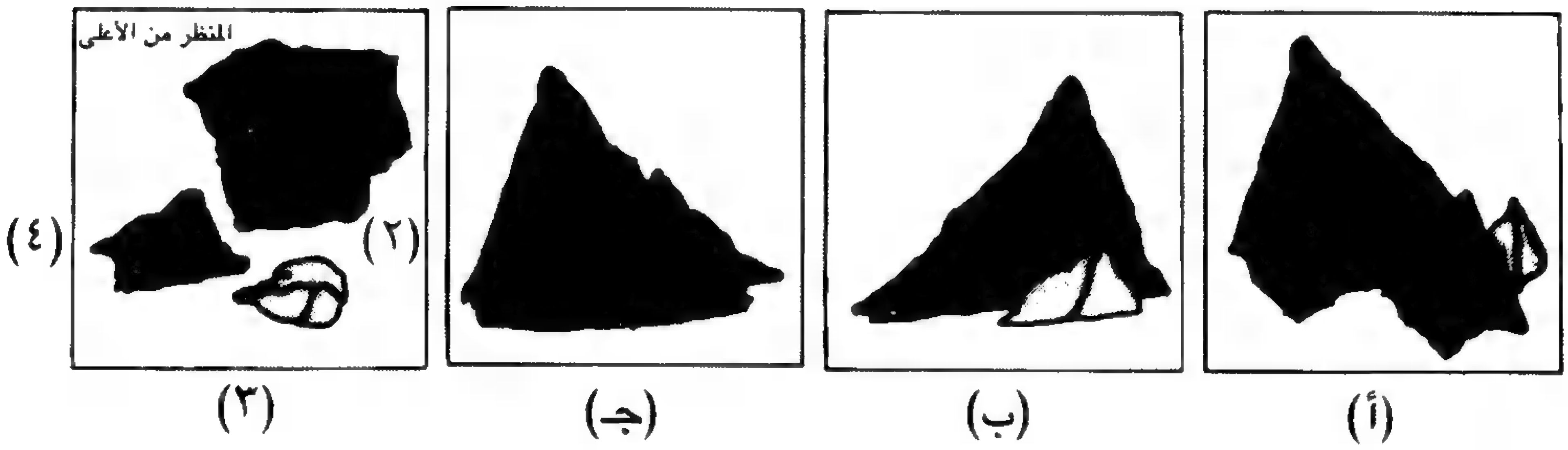
البنت : مرة أخرى صمت مع نفس الايماءة .

فالبنت هنا لـم تستطع الأخذ بعين الاعتبار ما يريده أبوها قبل أن تعطي إجابة لفظية فاكتفت بالايماءة ، في حين أن الطفل غير المتمركز على ذاته يعطي إجابة لفظية .

23- محمد عماد الدين اسماعيل ، مرجع سابق ، ص 226 ، 234 .

والتمركز حول الذات قد يحول دون نجاح الطفل في الاتصال بالآخرين لأنه لا يقدر على تصور ما يشعر به أو يفكر فيه الآخرون .

ويظهر التمركز حول الذات أيضاً في رسوم الأطفال . فرسومهم تتسم بالتسطيح والشفافية والمبالغة . فيرسمون المنزل على شكل مستطيل مقسم إلى غرف وكل ما بداخله ظاهر دونما تقيد بالواقع الموضوعي . فذاته هي المرجع وليس الواقع الخارجي . وفي تجربة لبياجيه وضع ثلاثة نماذج مختلفة لجبال وحول المائدة ثلاث كراسي تجلس على أحداها دمية تعرض على الطفل رسوم تمثل هذه الجبال منظوراً إليها من الجوانب المختلفة للمائدة ، ويطلب من الطفل أن يختار الرسم الذي يصور الجبال كما تراها الدمية ، ووجد أن الطفل لا يقع اختياره إلا على الرسم الذي يصور منظوره هو ، ويمكن اجراء تجارب أخرى كلها تبين تمركز الطفل حول ذاته مثل : اطلب من الطفل ان يرسم نفسه في الروضة والمعلمة جالسة في مواجهة الأطفال ستجد أن الطفل يرسم حجم المعلمة بحيث يقترب من حجم جميع الأطفال في الصف . مثال آخر اطلب منه أن يرسم والده وانظر أي التفاصيل يبالغ فيها أكثر فقد يبالغ في اليد التي تضرب أو الأسنان التي تعض . . الخ .[24]



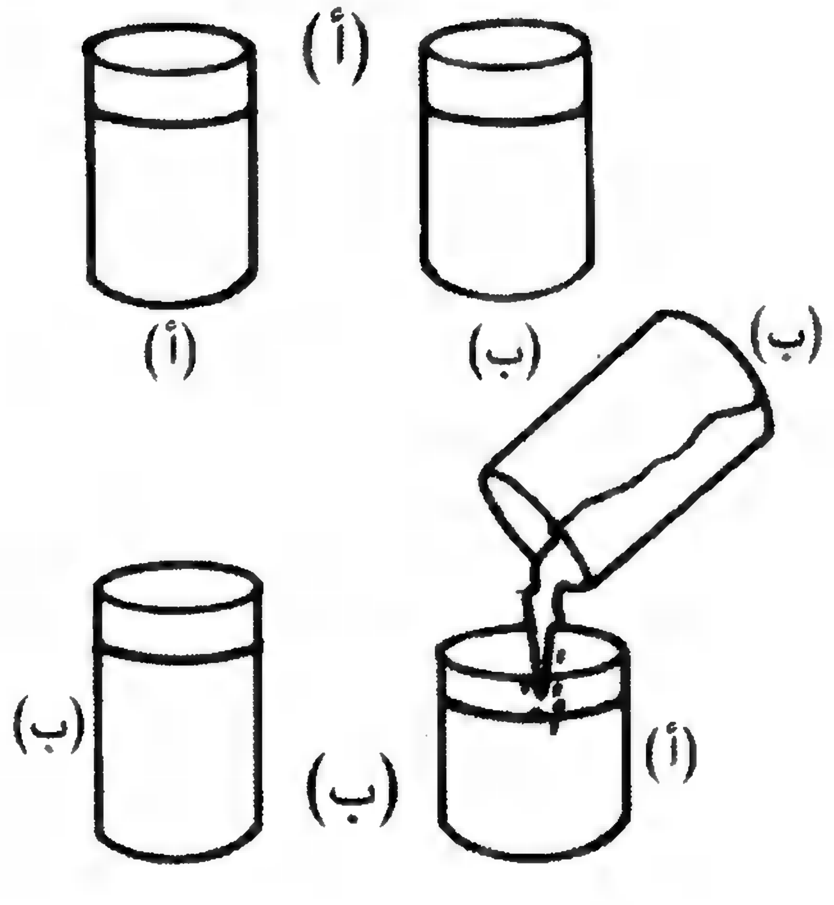
الشكل رقم (4 :3)

مشكلة الجبال الثلاثة (دراسة بياجيه)

24- نفسه ص 226-228 و Santrock W. J. op. cit P. 197.

4:4:2:2 مشكلة الاحتفاظ Conservation Problem

يواجه الطفل في هذه المرحلة مشكلة الاحتفاظ أي بقاء صفات الأشياء مثل : الكم والعدد والوزن والحجم ، ثابتة في ذهنه بالرغم من التغير الظاهري لها . هب أننا عرضنا على طفل كأسين متطابقين بهما كميتان من الحليب متساويتان ، وسألناه عما إذا كان الإناءات مملوءين بنفس القدر فيجيب بنعم ، ثم نضع بجانب الإنائين إناء ثالثاً اطول وأرفع من الإنائين السابقين . ونقوم بصب الحليب الموجود في أحد الإنائين الأوليين في الإناء الثالث ثم نسأل الطفل عما اذا كانت كمية الحليب في الإناء الثالث والإناء الأول متساويتين . فيجيب الطفل بالنفي مؤكداً أن كمية الحليب في الإناء الثالث اكبر . فالطفل حكم على كمية السائل بناء على ما يظهر له . فهو لم يستطع الاحتفاظ بالكم ثابتاً ازاء التغير الذي يتم في المظهر . كما أن الطفل يركز Centers على مظهر واحد هو مظهر الارتفاع ويغفل المظاهر الأخرى التي تتعلق بالسعة ، ونورد فيما يلي تلخيصاً للأنواع المختلفة لمشكلات الاحتفاظ التي بحثها بياجيه .[25]



الشكل رقم (4 :4)

إحتفاظ السوائل بحجومها رغم تبدل شكل الإناء

25- محمد عماد الدين اسماعيل ، مرجع سابق ص 223 .

إن فشل طفل هذه المرحلة في الاحتفاظ بصفات الأشياء ثابتة في ذهنه ، بالتالي الفشل في تكوين مفاهيم ثابتة لهذه الصفات بالرغم من التغير الظاهري الذي يطرأ عليها ، له علاقة بتأخر ظهور مهارات القراءة والحساب ، ومفاهيم النوع والحكم الاخلاقي .

وقد اهتم الباحثون بمجال آخر وهو إلى أي مدى يستطيع الطفل أن يدرك أن الشخص الذي أمامه قد تغير بعد أن قص شعره ، أو نمت شواربه أو لحيته ، أو كسر أحد أطرافه (تغير جسمي) أو تغير من السعادة إلى الحزن أو من الحب إلى الكره (تغير نفسي)؟ تفيد الدراسات إن الإجابة على هذا السؤال غير يسيرة نظراً لضعف نتائج البحوث في هذا المجال ، والشيء الوحيد المحسوم هو عدم قدرة الطفل على إدراك ثبات النوع والجنس ، فاللعبة يتغير جنسها إذا قصصنا شعرها الطويل أو بدلنا ملابسها بملابس أطفال ذكور .(26)

(4:4:2:2) **التصنيف** Classification

عندما نوزع الأشياء إلى فئات بناء على خاصية واحدة أو أكثر مشتركة فيما بين عناصر الفئة الواحدة نكون قد قمنا بعملية التصنيف . فعندما تقوم الأم بوضع فناجين القهوة مع بعضها في الخزانة ، والصحون الصغيرة مع بعضها ، والأطباق الكبيرة معاً ، والملاعق والشوك ، تكون قد صنفت الأدوات التي غسلتها الليلة البارحة . فإذا ما شاهدتها ابنتها ذات الثلاث أو الاربع سنوات ، وتناولت ملعقة نسيتها أمها في غسالة الصحون وأضافتها مع الملاعق الأخرى ، تكون هذه الإبنة قد فهمت التصنيف بشكل أو بآخر . في أي عمر يستطيع الطفل إجراء التصنيف؟

يذهب فلافل Flavel إلى أن الرضيع في أواخر مرحلة الرضاعة يستطيع تصنيف بعض الأشياء بناء على خاصية عامة مشتركة ، عبر عملية استكشاف يحب الرضيع أن يقوم بها . ولكن لا بد وأن ننتظر نمو الطفل ليصل إلى مرحلة ما قبل المدرسة هنا حتى يكون قادراً على التصنيف عندما يطلب منه ذلك .

26- Santrock W. J. op. cit. P. 198.

في تجارب بياجيه وانهلدرPiaget & Inhelder على أطفال هذه المرحلة ، كان يقدم لهم بطاقات ذات ألوان وأشكال مختلفة ، بدأها بلونين الأحمر والازرق ، وشكلين المثلث والمربع وطلب منهم تصنيف هذه البطاقات . فوجد أن الأطفال في سن ثلاث سنوات يصنفون بناء على بعد واحد إما اللون أو الشكل ويستمر هذا الحال حتى نهاية المرحلة .

ولكن دراسات حديثة اعترضت على نتائج بياجيه وانهلدر ، وأفادت بأنه بالإمكان تعلم طفل ما قبل المدرسة التصنيف بناء على بعدين ، فقد وجد واطسن Watson وآخرون عام 1979 أن أطفال السنة الرابعة تمكنوا من ذلك .

في دراسة لإلين ماركمان E.Markman (1979) ، كانت العينة مكونة من أطفال أعمارهم ما بين أربع وخمس سنوات ، حيث عرض عليهم صور لأشجار وجنود وعصافير ، وكانوا يسألون اذا ما كانت هذه الأشياء الثلاثة مصنفة تبعاً لخاصية معينة فيكون الجواب بنعم . وعندما يسألون عن التفسير يعطون الإجابة الصحيحة بأن الصورة الأولى غابة والثانية جيش والثالثة سرب وهذه الأشياء الثلاثة يشكل كل منها تجمع لعناصر ، فالغابة تجمع للشجر والجيش تجمع للجنود وهكذا ، إن استخدام كلمة غابة تعني أن الأطفال قد أدركوا أن هذا التجمع له شكل ثابت ، بينما لو استخدمنا كلمة شجر سيركز الطفل على خصائص الشجرة الواحدة ، ويبدو أنه نظراً لأن الغابة تجمع طبيعي للأشجار فمن السهل على الطفل أن يفكر في التجمع ككل (الغابة) من أن يفكر في كل شجرة على حدة .

إن المشكلة التي واجهها أطفال هذه المرحلة ليست في التصنيف انما في تفسير التصنيف ومعرفة العلاقات الرابطة بين الفئات ، وهذه الصعوبة تكمن في التمركز حول خاصية واحدة أو فئة واحدة .[27]

إذا كان التصنيف هو أحد مستويات القياس بهدف استكشاف الفروق بين الأشياء والأحداث وتحديد مدى هذه الفروق ، فإن الترتيب هو المستوى الثاني . فهل يقدر طفل ما قبل المدرسة على إجراء الترتيب؟

27- Sourfe A. L. & Cooper R. G. op. cit P. 334.

(5:4:2:2) الترتيب Ordering

يمكن ترتيب الأشياء ترتيباً منطقياً ، كأن ترتب من الأصغر إلى الأكبر أو بالعكس من الأكبر إلى الأصغر ، أو من القديم إلى الحديث وبالعكس . من الأقرب فالأبعد وبالعكس ، وهذا النوع من الترتيب يتطلب القياس وفهم العدد .

اهتم بياجيه بهذه العملية لدى أطفال هذه المرحلة لاعتقاده بوجود علاقة بين النمو المعرفي للأطفال وقدرتهم على الترتيب ، في تجاربه على ترتيب العصي تبعاً لأطوالها وجد أن الأطفال فيما قبل المدرسة كانوا قادرين على تحديد موقع أصغر عصا وأطول عصا ، ولكنهم يخطئون في ترتيب العصي الباقية . وفي تجارب أخرى لباحثين أخرين وجد أن هؤلاء الأطفال نجحوا في الترتيب كلما كان عدد العصي أقل . وفسروا هذا النجاح بالمنهج الذي يتبعونه في الترتيب وهو منهج المحاولة والخطأ . أما فشل الأطفال في ترتيب عدد أكبر من العصي فيعود إلى تمركز الأطفال على نقطة واحدة وهي أطراف العصي من أعلى دون الانتباه إلى أطرافها من أسفل فيرتبها على الشكل التالي :[28]

الشكل رقم (5: 4)

تطور قدرة الطفل على الترتيب

28- Ibid P. 345.

(6،4،2،2) الاستدلال Transitive Interferenec

الاستدلال عملية عقلية نستخدم فيها المعلومات في إجراء الاستنباط والوصول إلى النتيجة ، فإذا ما عرفنا أن علياً أطول من محمد ومحمد اطول من عمر نستطيع ان نستدل على الأطول أو الأقصر من بين الثلاثة . وإذا ما عرفنا أن أ=ب و ب=جـ نستطيع أن نستنتج أن أ =جـ أيضاً .

من دراسات بياجيه ،وجد أن الطفل لا يستطيع الاستدلال قبل بلوغه مرحلة الطفولة المتوسطة (6-9سنوات) . ولكن نتائج الدراسات الأحدث تحدت هذه النتيجة (Bryent & Trabasso, 1971, Rilley & Trabasso 1974) حيث تشير إلى أن أطفال الأربع سنوات يمكنهم أن ينجحوا في الاستدلال إذا ما دربوا على تذكر خصائص الأشياء . وقد وجد باحثون آخرون أن ما ذهب إليه ترباسو وزملاؤه مبالغ فيه (Breslow 1981, Russell 1981) . فما تعلمه أطفال من تجاربهم هو الترتيب أكثر منه القدرة على الاستدلال . وهكذا ظلت إمكانية أطفال هذه المرحلة على الاستدلال موضع شك وقضية خلافية .[29]

خلاصة القول : إن طفل ما قبل المدرسة قادر على البحث وبنشاط عن تفسير للظواهر المحيطة به (الإجابة على السؤال الذي يبدأ بـ لماذا؟) ، ويدرك أن هناك مشكلات يمكن حلها ، ويظهر مهارات تنظيم المعلومات ، ويقتنع أن عمليات التفكير شيء يمكن توجيهه ، في نفس الوقت مازالت إمكانياتهم محدودة في : القدرة على التذكر القدرة على الاستدلال ، القدرة على الترتيب ، القدرة على اختيار الأسلوب المعرفي الأكثر ملاءمة لحل المشكلة ، القدرة على التقييم . القدرة على الاحتفاظ ، القدرة على التصنيف تبعاً لبعدين أو أكثر ، القدرة على التحليل الفيزيقي ، القدرة على التحرر من التمركز حول خاصية واحدة للشيء أو التمركز حول الذات ، مثل هذه القدرات التي يتوقع من طفل المرحلة القادمة السيطرة عليها .

(3) المهارات اللغوية: Language Skills

نذكر أن الطفل الرضيع قد أنهى عامه الثاني وقد تجمع لديه قاموس لغوي يبلغ حجمه حوالي خمسين كلمة ،وسيطر على مجمل الأصوات الأساسية (المتحركة والساكنة) وتوصف

29- Ibid P.346.

جمله بأنها برقية لصغرها ، يغيب عنها الالتزام بقواعد اللغة ، ولكنها تكفي الطفل الرضيع للتعبير عما يريد أو عما يشعر به أو يفكر فيه ، وقد يظهر قدرة على استخدام ادوات الربط (حروف العطف) ليصل بين جملتين أو أكثر (Brown,1973) .

ولما كانت اللغة نسق وليس مجرد ظاهرة حركية صوتية ، فإن لها وظائف متعددة ، فهي دالة على قدرة الطفل على الإدراك السمعي والإدراك البصري وإدراك التفاصيل والفروق بين الأصوات ، وإدراك العلاقات بين الاسم ومسماه ، بين الكلمة الفعل والحدث والزمان ، وهي تنشط الذاكرة للأحداث من خلال اقتران الرمز اللغوي بالحدث ، وتساعد على التفكير وحل المشكلات والتعبير عن المشاعر والإتصال بالآخرين وإذا كانت هذه الوظائف تؤدي على استحياء في مرحلة الرضاعة فإ ننا نتوقع أن تبرز بشكل أكثر وضوحاً لدى طفل ما قبل المدرسة ، وهذا ما سنحاول تتبعه في عرضنا لنمو الطفل اللغوي .

(1:3) مؤشرات على تطور الأداءات اللغوية للطفل:

يتوقع من طفل هذه المرحلة اتقان أكثر لنطق الأصوات اللغوية ، وأن تختفي بعض الأخطاء التي كانت موجودة في السنة الثانية من عمره مثل : النطق الطفلي لبعض الكلمات : (قلم-تلم-مدرسة -مترسة) ، أو إبدال بعض الحروف مثل حامز بدلاً من حازم .

ويتوقع من الأطفال إتقان استخدام الأساليب اللغوية . يرى براون Brown أن الطفل قادر على أن يحول جملة «عاد الولد إلى البيت إلى الصيغ التالية» النفي : لم يعد الولد إلى البيت ، السؤال : هل عاد الولد إلى البيت؟ الأمر : عد إلى البيت صيغة الموصول : الولد الذي لعب معنا عاد إلى البيت ، الصيغة المركبة ، عاد الولد إلى البيت وحضر دروسه . وذلك بامتلاك الطفل للقواعد التي تضبط مثل هذا التحويل . إلا أن نتائج الدراسات التسعة للغة طفل هذه المرحلة لا تفق كثيراً مع توقعات براون ، فقد كشفت عن الأطفال في العامين الثالث والرابع لا يستعملون التراكيب اللغوية الصحيحة إنما يبتكرون لهم تراكيب خاصة . فتسمع منهم تأنيث كلمة أحمر ، أحمرة بدلا من حمراء وقلمات بدلاً من اقلام وهكذا ، كما أنهم قد يخطئون في صيغة النفي فيعممون استعمال كلمة « لا » للنفي في جميع الحالات فيقول الطفل

:«بابا لا » ويعني بابا غير موجود أو «حما لا » أي لا اريد ان استحم أو «نجوى لا » أي ليست نجوى هي التي فعلت هذا .[30]

وتفسر هذه الاستعمالات اللغوية ، بأن الطفل يحاول ان يعبر عن أفكار لم يسبق له أن استمع من الكبار كيف يعبرون عنها . وبالتالي يبتكر استعمالات خاصة به ، وعندما يتضح له خطؤه بتوجيه من الكبار يعدل عن الصيغ تدريجياً إلى أن تصبح قريبة أو مطابقة لما يسمعه من الكبار (Lennenberg 1967) . وهذا هو ما تذهب إليه النظرية المعرفية في تفسير كيف يكتسب الطفل لغته ، فدوره في هذا الاكتساب ليس مجرد تكرار ببغاوي لما يسمعه من الكبار ، إنما له دور ويبذل جهداً في ابتكار الصياغات التي يعتقد أنها تعبر عن أفكاره ومشاعره ، وعندما يسمعها من الكبار يتلقى منهم تغذية راجعة للخطأ فيقوم بالتعديل المطلوب ، وهذا التفسير يختلف عن ذاك المبني على نظرية التعلم الاجتماعي ، التي ترى ان الطفل يتعلم لغته من خلال ملاحظة وتقليد الاخرين ، فبهذه الطريقة يكتسب الطفل اللبنات الأولى للغته ، أما الأشكال اللغوية الأخرى فلا شك أن للطفل دوراً في صنعها .

إن إصرار الأطفال في هذه المرحلة على هذا الابتكار ظاهرة عامة . تعكس بصورة أو بأخرى نزعة الطفل إلى تأكيد ذاته ، وإشباع دافع الكفاءة والسيطرة لديه .

وثمة مشكلة أخرى تواجه الأطفال وهم يكتسبون لغتهم . ألا وهي استماعهم إلى اللهجات الدارجة غير الملتزمة بالمبادئ والقواعد التي تضبط اللغة الفصحى . وقد يكون هذا الأمر أكثر وضوحاً في اللغة العربيه منه في اللغات الاجنبية فيكتسب الطفل أساسيات لغته الدارجة لا الفصيحة ، وهذا عامل من عوامل ضعف الأطفال في اللغة الفصحى ، التي يشعرون أنها لغة ثانية مختلفة عن لغة الأم .

(2،3) الكفاية اللغوية:

كيف يكتسب الطفل الكفاية اللغوية ؟ يقصد بالكفاية اللغوية قدرة الطفل على انتاج التراكيب اللغوية واستعمال الأساليب اللغوية المختلفة . فقد ساد في الثلاثينات والأربعينات والخمسينات تصور لتعلم اللغة قائم على ترابطات تبنى ميكيانيكاً ، فالكلمة تكتسب معناها

30- محمد عماد الدين اسماعيل ، مرجع سابق ، ص 273 .

باقترانها بالشيء الذي تعنيه ، وصار تصور اللغة كشبكة واسعة من حلقات ترابط لعناصر منفصلة . ويدعم هذه الترابطات ما يصاحبها أحياناً من تعزيز أو ما تتركه من اثار طيبة لدى الطفل ؛ لقد دعم هذا التفسير كل الأطروحات التي تستند إلى السيكولوجية الترابطية سواء منها التي ركزت على الاقتران أو تلك التي ركزت على التعزيز .

ويقدم بياجيه تصوراً للإجابة على هذا السؤال منطلقاً من العلاقة التي تربط بين اللغة والفكر ، فاللغة في بداية عمر الطفل واحدة من المظاهر الدالة على نموه المعرفي ، بينما في هذه المرحلة من عمره فهي جزء رئيس من وحداته المعرفية ، فالطفل يكتسب عدداً هائلاً من الرموز اللغوية ، ولكن قدرته على اكتساب كفاية التواصل تكون محدودة نظراً لمحدودية قدرته على التفكير والاستنتاج بفعل عوائق التمركز حول الذات والإحيائية ومشكلة الاحتفاظ ، طفل هذه المرحلة لا يكتسب الكلام فقط إنما يكتسب مهارة الكفاية اللغوية في صياغة التراكيب اللغوية واستعمال والأساليب اللغوية من خلال ما يتعرض له من خبرات لغوية ، ثم يصير قادراً على صياغة تراكيب مماثلة في مواقف مختلفة بفعل قدرته على معالجة المعلومات طبقاً لما توفر لديه من وحدات معرفية .

فالطفل يتعلم التراكيب اللغوية والأساليب اللغوية بداية من خلال الملاحظة والتقليد وهذا ما ذهب إليه بندورا Bandura أيضاً ، . إلا أنه لا يتوقف عند حد التقليد كما فعل وهو رضيع إنما يصير قادراً على إنتاج تراكيب جديدة لتلائم المواقف الجديدة ، ولكنها في حقيقتها صورة للتركيب الأصلي الذي تعلمه بالتقليد ، فلو استمع من والديه لجملة : هات القلم فإن بامكانه أن يستخدم فعل الأمر هات مع أي كلمة أخرى في موقف آخر مثل : هات الملعقة ، هات الكأس . . . الخ .

في الستينات ظهرت نظرية تشومسكي N.Chomsky لتجيب على نفس السؤال . وملخصها أن لدى الطفل جهاز لاكتساب اللغة .Language Acquisition Device (LAD) وقد جرى تصور هذا الجهاز كصندوق موجود افتراضياً في مكان ما من الجهاز العصبي المركزي ، تصله عن طريق الأذن المدخلات اللغوية ، ليستنبط منها قوانين وقواعد اللغة . بتعبير آخر - كما يقول تشومسكي إن اكتساب اللغة يقوم على اكتشاف الطفل لما يمكن أن ندعوه من وجهة نظر صورية - أصول قواعد لغته أو مجموعة القواعد التي تحكمها .

إن وجهة نظر تشومسكي هذه ليست غريبة عن أفكار بياجيه لولا هذه الفطرية التي لجأ اليها هذا العالم . لذا لا غرابة أن تظهر ثورة جديدة على نظريته عام 1972 يقودها جون مكنمارا John Macnamara ، حيث ألغى فكرة جهاز اكتساب اللغة ليفترض بدلاً منه أن الأطفال قادرون على تعلم اللغة بالضبط وذلك لأنهم يمتلكون مهارات أخرى محددة فهم قادرون على فهم أنماط معينة لموقف ينطوي على تفاعل إنساني مباشر وفوري إن هذه الفكرة التي يطرحها مكنمارا تذكر بالفكرة الترابطية السابقة وتزيد عليها في تأكيدها لإدراك المعنى ، وإدراك ما يفعله الآخرين . فإن قدرة الطفل على تفسير المواقف لا مجرد الارتباط الآلي ، هي التي توصله لمعرفة اللغة ، ذلك عن طريق العمليات العقلية النشطة لاختبار الفروض والاستدلال .

ويعتقد أن جهتي نظر كل من بياجيه وباندورا هما الأقرب إلى الصواب في تفسير اكتساب الطفل لمهارة الكاية اللغوية .(31)

(3:3) الثروة اللغوية للطفل والعوامل المؤثرة فيها:

يقصدبالثروة اللغوية لطفل هذه المرحلة عدد الكلمات التي يكتسبها الطفل وتصبح جزءً من مدخراته المعرفية يستطيع أن يستخدمها في عملية التواصل مع الآخرين استماعاً ومحادثة ، وتعبيراً عما يدور في عقله من أفكار وما يحس به من مشاعر ، وسنركن في عرض ثروة الطفل اللغوية إلى ما توفر لدينا من دراسات عربية في هذا المجال .

تفيد دراسة صباح حنا هرمز (1978) أن النظام الصوتي للطفل يمر بثلاث مراحل تمتد المرحلة الأولى من سن سنة إلى سنة ونصف يكتسب فيها الطفل السواكن الشفهية والأنفية والمتفجرات الحنجرية علاوة على الحركات الأساسية الثلاث . أما المرحلة الثانية فتبدأ بعمر سنتين ونصف تقريباً يكتسب خلالها متفجرات أخرى وبعض الأصوات الاحتكاكية ولا يظهر خلال هذه المرحلة التركيب اللفظي أو الشدة وكذلك بعض أصوات الحركة المركبة Diphtuongs . المرحلة الثالثة تنتهي في سن خمس سنوات حيث يقترب من السيطرة

31- مارغريت دونالدسون ، عقول الأطفال ، ترجمة د . عادل ياسين ، جامعة الكويت ، 1989 ، ص 51-41 .

الكلية على النظام الصوتي في اللغة ، وتدل الدراسات المقارنة على أن الطفل العربي يكتسب النظام الصوتي العربي بوتيرة أسرع مما يجري لدى الأطفال الآخرين .

من حيث الذخيرة اللغوية فليس هناك إتفاق بين نتائج الدراسات في هذا المجال فقد وجد الزند(1986) أن المفردات الشائعة لدى الأطفال العراقيين الذين تراوحت أعمارهم ما بين خمس وست سنوات ، قد بلغ مجموعها (4118) كلمة منها (1626) كلمة شائعة احتلت الأسماء (46.9%) والأفعال (24.52%) والحروف (10.66%) كما وجد أن عدد مفردات الطفل المصري في السنة الخامسة من عمره (1588) كلمة مختلفة منها (372) كلمة شائعة وتكونت من (209) أسماء ، (98) فعلاً و(24) حرف جر و (41) كلمة أخرى .

وفي دراسة لحمام (1977) في العراق لمعرفة المحصول اللغوي لأطفال العراق في سن أربع سنوات ونصف إلى سن خمس سنوات ونصف وعلاقته بالإتجاهات الوالدية . وجد أن هناك علاقة سالبة بين المحصول اللفظي للإناث والإتجاهات المتسمة بالتسلط والإهمال والتفرقة . بينما هناك علاقة إيجابية تبعاً لحسن المعاملة .

ويتوقع أن يأخذ كلام الطفل في سن الروضة بالاكتمال التدريجي ، وتزداد مفرداته ، وتطول جملته وينطق الكلمات نطقاً جيداً ، ويلاحظ بزوغ التذكير والتأنيث ، وكذلك الجمع وجمع المؤنث السالم وصيغ جمع المذكر السالم .

ويشير الباحث إلى ندرة الدراسات الإحصائية للذخيرة اللغوية لدى الأطفال العرب في سن ثلاث إلى أربع سنوات .

ويتحدث الباحث عن العوامل المؤثرة في النمو اللغوي فيذكر : النضج والعمر الزمني (دراسات :سايلر,Sayler سيجنا يرزمان Sign Yezernan ، كارفي Carfi ، مكارثي McCarthy ، وقناوي) حيث يزداد المحصول اللفظي للطفل كلما تقدم به السن ويعود الارتباط بين النضج والعمر لدى الطفل إلى نضج الجهازين الصوتي والعصبي ، وعامل الذكاء حيث أثبتت جميع الدراسات وجود علاقة بين اللغة والذكاء ، وعامل الصحة ، فكلما كان الطفل

سليماً جسمياً يكون أكثر قدرة على اكتساب اللغة . أما بالنسبة لعامل الجنس ، فأغلب الدراسات تؤكد تفوق البنات على البنين ولا سيما في السنوات الأولى من العمر (دراسات الجنابي و أروين Irwin ، مكارثي McCarthy) . وهناك دراسات وجدت أن لا فروق بين الجنسين (دراسات الزند ، كزمان Kizman سالتز Saltez) . بينما وجدت دراسات أخرى تفوق الأولاد على البنات (دراسة فيشر Fisher ودراسة عويدات في الأردن (1977) . وعامل الحالة الاقتصادية الاجتماعية . حيث تؤكد الدراسات على وجود ارتباط عالٍ بين غزارة المحصول اللفظي والمستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي للأسر (فهمي ، هيرلوك Hurlock) . وعامل ثقافة الوالدين فكلما كان الوالدان أكثر ثقافة كلما زاد المحصول اللفظي لأطفالهم (براون Brown) ، وعامل تعدد اللغات في البيت ، حيث يعيق تقدم الأطفال في تعلم لغة الأم (قنديل ، ترافلز وجونسون Traflez ، Jonson ، مكارثي وكيل ، وعامل المحيط الأسرى . فغياب الأم يعيق نموه اللغوي ، وكذلك العلاقات غير الطبيعية في الأسرة (ميلر ودولارد Miller & Dollerd) . وعامل عدد الأطفال في الأسرة وترتيب الطفل . فدراسة عويدات في الأردن تشير إلى أن ترتيب الطفل بين إخوته عامل مؤثر في عدد كلماته بعمر ست سنوات ، فمتوسط عدد كلمات الطفل الأول (298) والثاني (715) والثالث(576) ، وإذا كانت ولادة الأطفال متقاربة في حدود سنة أو سنة ونصف فإن ذلك يعوّق النمو اللغوي عند الطفل الأول ، وعامل التشجيع والتدريب والاختلاط بالآخرين فهو يساعد على اكتساب المهارة اللغوية (الفخري وأخريات (1982) ، مكارثي McCarthy ، اروين Irwin ، دريفرDrever وبين Been) .

وعامل الالتحاق بدور الحضانة والرياض حيث تنمو خبرة الطفل أكثر (الزند في العراق ، دو Deux ، الكبيسي وهجرس في العراق ، الهراس في مصر ، عويدات في الاردن) . وعامل مهارة النمو الحركي فالنمو في اللغة يوازي نمط النمو الحركي(الشماع هيرلوك Hurlock) . وأخيراً عامل الحالة الإنفعالية ، فنضج الطفل الانفعالي وثبات انفعاليته نسبياً يسهل عملية تعلم الكلام (هيرلوكHurlocl) .[32]

32- صباح حنا هرمز ، الثروة اللغوية للأطفال العرب ورعايتها ، ذات السلاسل ، الجمعية الكيويتية لتقدم الطفولة العربية ، الكويت 1987 .

وفي دراسة للحصيلة اللغوية المنطوقة لطفل ما قبل المدرسة لليلى أحمد كرم الدين للطفل المصري من عمر عام حتى ستة أعوام ، خلصت الباحثة إلى النتائج التالية :

بلغ متوسط عدد الكلمات الجارية للأطفال من عمر ثلاث سنوات إلى أقل من اربعَ (115.6) كلمة وللعمر من أربعة إلى اقل من خمسة (286) ، وللعمر من خمسة إلى أقل من سنة (347) كلمة ويقصد بالكلمات الجارية جميع الكلمات التي يستخدمها الأطفال بعينة البحث مع حساب تكرار كل منها . أما من حيث أنواع الكلام في أحاديث الأطفال ففي بداية المرحلة كانت النسبة المئوية للأسماء (77.8%) وللأفعال (4 ،19%) وللحروف (2.8%) وفي نهاية المرحلة كانت النسب(72.6%) ، (22.6%) ، (4.8%) على الترتيب . كما وجدت الباحثة أن نسبة الكلمات المجردة في لغة الطفل في سن عامين (3.7%) وفي سن خمس سنوات (15.8%) . أما نسبة الحديث المتمركز حول الذات فقد بلغت (76.7%) في سن ثلاث سنوات و 47% في نهاية المرحلة بينما نسبة الحديث الدال على التكيف الاجتماعي (23.3%) في البداية و (35) في نهاية المرحلة [33] .

وفي دراسة لسهاد خالد الجندي لمفردات الطفل الأردني عند التحاقه بالصف التمهيدي في مرحلة رياض الأطفال في مدينة عمان (1982) ، وجدت الباحثة أن خصائص لغة الطفل الأردني في مرحلة الرياض يغلب عليها التمركز حول الذات ، ولغته تتعلق بالمحسوسات ، وتتنوع أساليبه اللغوية : إلى انشائي وخبري ، إضافة إلى عدم الدقة ، وبعض الأخطاء النطقية ، كما وجدت الباحثة أن عدد الأسماء في لغة الطفل حوالي ثلاثة أضعاف الأفعال . كما بلغ متوسط عدد كلمات الذكور(4804) . والإناث (1506) مفردة . والكلمات الفصيحة (3146) والعامية (526) ، والكلمات المحسوسة (3061) والمجردة (611) .[34]

33- ليلى أحمد كرم الدين ، الحصيلة اللغوية المنطوقة لطفل ما قبل المدرسة من عمر عام حتى ستة أعوام ، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية ، الكويت 1989 .

34- سهاد خالد الجنيدي ، مفردات الطفل الأردني عند التحاقه بالصف التمهيدي في مرحلة الرياض ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، الجامعة الأردنية 1982 .

أما دراسة عويدات (1977) بالأردن فقد بينت أن متوسط عدد الكلمات الجارية (735) كلمة ، والحد الأدنى بلغ (296) كلمة والحد الأقصى (2678) كلمة ولم تظهر فروق بين الجنسين في متوسط عدد الكلمات الجارية (736) للذكور (734) للإناث) ، كماوجد أن الأطفال الذين التحقوا برياض الأطفال قد بلغ متوسط كلماتهم الجارية (1113) كلمة في حين بلغ متوسط الذين لم يلتحقوا (706.4) كلمة . وأن الإناث الملتحقات قد بلغ متوسط عدد كلماتهن (1363) كلمة في حين أن الذكور الملتحقين (863) كلمة . ووجد الباحث أن نسبة انتشار الأسماء والأفعال والحروف كانت (81.1%) ، (17.6%) ، (1.3%) على الترتيب وأن نسبة اللغة الفصيحة (86.7%) ونسبة العامية (13.3%) نسبة الكلمات الحسية (85%) ، والكلمات المجردة(15%) . ويكشف الباحث عن خصائص لغة الطفل الأردني وهي غلبة الدلالات الحسية على المجردة ، التمركز حول الذات ، وتنوع الأساليب (الخبري ، الإنشائي ، التعجب ، النداء ، الاستفهام ، القسم ، النفي ، الشرط (إذا) والشرط (لولا) .[35]

إن المتتبع لنتائج دراسات الثروة اللغوية للطفل لا يجد إتفاقاً في النتائج من حيث كم المفردات التي يتقنها الطفل . فبعض الدراسات خاصة الأجنبية منها ، تشير إلى متوسط مقداره (2500) مفردة في نهاية هذه المرحلة في حين يشير البعض الآخر إلى حوالي أربعة آلاف ، والبعض الثالث يزيد قليلاً أو ينقص قليلاً ، . وتفسير ذلك يعود إلى الاداة المستخدمة والشروط التي وضعها الباحث لإحصاء عدد المفردات .

ولا شك أن ما نود التأكيد عليه أكثر من كم المفردات هو ظهور الأساليب اللغوية ، وقدرة الطفل على إحداث تركيبات لغوية ، وطول الجملة التي يكونها ، بتعبير اخر كفاية الطفل اللغوية .

35- عبد الله عويدات ، المفردات السائدة لدى الأطفال الأردنيين في الريف والبادية عند دخولهم المدرسة الإبتدائية رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة أردنية ، 1977 .

(4:3) طول جملة الطفل:

وضع روجر براون R. Brown نظرية في تطور طول جملة الطفل ، حيث قسم هذا التطور إلى خمس مراحل تبعاً لمتوسط عدد مفردات الجملة الواحدة التي ينتجها الطفل ومن خلال دراساته لعينات من جمل الأطفال وصل إلى التقسيم التالي :

جدول رقم (4 :2) تطور متوسط طول الجملة لدى طفل ما قبل المدرسة للطفل (نظرية براون)	
المرحلة	متوسط طول الجملة (م)
الأولى	1 < م > 2
الثانية	2.5
الثالثة	3
الرابعة	3.5
الخامسة	4

ففي المرحلة الأولى يكون متوسط طول الجملة أكثر من كلمة وأقل من كلمتين وابتداء من المرحلة الثانية يكون التزايد بمعدل نصف كلمة لكل مرحلة . ويدافع براون عن معياره هذا بحجتين : الأولى أنه لاحظ أن ما بين نصف وثلاثة أرباع السنة لابد وأن تمر حتى يحدث تغير في متوسط عدد مفردات الطفل الجملة الواحدة ، بمعنى أن الطفل الذي يجتاز المرحلة الثانية سينتظر تسعة شهور حتى ينتقل إلى المرحلة الثالثة وهكذا ، والثانية أن الأطفال في

نفس المرحلة يكتسبون نفس القواعد اللغوية . ولهذا فضل هذا المعيار عن معيار العمر الزمني .

في المرحلة الأولى : ينتج الطفل عدداً قليلاً من الجمل ذات الكلمتين من مثل : أبا باي باي ، كتاب أحمد ، لعبتي . وفي نهاية المرحلة قد ينتج جملة مكونة من ثلاث كلمات أنا أريد كتاب ، أبي ذهب للبيت . وعندما يقترب المتوسط من كلمتين يمكن لبعض الأطفال أن ينتج جملة من أربع كلمات . مثل أكلت طعام في مطبخ ، من هذا نلاحظ أنه بالرغم من أن متوسط عدد كلمات الجملة اثنتان ، إلا أن مدى كلمات الطفل تتراوح ما بين كلمة واحدة وأربع كلمات ، إلا أن معظم الأطفال ميالون لانتاج جملة قصيرة أشبه ما تكون باللغة البرقية Telegraphic ، وهم أيضاً يطبقون ما يستخلصونه من قواعد إبان استماعهم للغة البالغين لتكوين جمل جديدة . بمعنى أن الطفل يستمع إلى نماذج لغوية من البالغين من حوله ، ولكننا نسمع فيه عدداً أكبر بكثير من تلك النماذج مما يدل على أنه لا يقف عند حد التقليد إنما يتعداه إلى الابتكار والانتاج الخاص به- كما ذكرنا سابقاً . وقد أيدت هذا التوجه نتائج دراسات ديفيد مكنيل D.McNeill وآخرون . حيث ميزوا بين الكلام اليومي الذي يستمع إليه الطفل وغالباً ما يكون قليلاً ، والكلام الذي يسمع من الطفل ، وهذا النوع الأخير هو الأوسع . وقد لاحظوا أن جملة الطفل قد تحتوي كلمة تلقاها من الوالدين تكون هي المحور ، ثم يضيف لها الطفل من عنده . وتلك الكلمة المحور تقع دائماً في أول الجملة أو ثاني كلمة فيها . في حين أن ما يضيفه قد يأتي في أي موقع في الجملة . ولوحظ أيضاً أن الطفل في هذه المرحلة قادر على ترتيب الجمل نحو فعل وفاعل ومفعول به . من مثل أريد (أنا) كتاباً . أو مبتدأ وفعل ومكان مثل : الأم ذهبت إلى البيت ، مما يشير إلى أن نوعاً من التقييد يظهر في جملة الطفل وكأنه أدرك بعض القواعد اللغوية . وليس فقط يضيف من عنده دونما قاعدة . هذا من حيث التركيب ، أما من حيث الدلالة ، فقد أشار براون إلى أن جملة الطفل يمكن أن تحمل الدلالات التالية : الإشارة إلى ، مثل هذا كتاب ، التكرار ، مثل مزيد من الحليب ، غير موجود ، مثل الجميع غير موجود ، الوصف ، مثل قطار كبير ، الملكية ، مثل كتابي ، المكان ، يمشي في الشارع ، كرسي مريح ، الأخبار ، جملة اسمية ، أحمد يقرأ ، الأم تطبخ وجملة فعلية يطعم أحمد الخروف .

في المرحلة الثانية : يزداد طول جملة الطفل لتصل إلى أربع أو خمس كلمات بمتوسط كلمتين ونصف ولكن التطور الجديد في هذه المرحلة قدرة الطفل على انتاج أشكال لغوية وذلك بنجاحه في جمع المفرد ، استخدام حرفي الجر في وعلى ، وال التعريف ، الفعل الماضي والمضارع والأمر ، ضمير المتكلم والغائب .

وقد اعترض على نتائج دراسات براون من حيث أنه قد يكون فيها نوع من المبالغة ، فليس كل طفل في هذه المرحلة قادراً على إنتاج أشكال لغوية بنفس الكيفية وما زال هذا الموضوع قابلاً للدراسة .

في المراحل الثالثة والرابعة والخامسة يزداد طول الجملة بمعدل نصف كلمة في كل مرحلة . والأهم من ذلك ظهور الأساليب اللغوية المختلفة للجملة البسيطة ، تلك الأساليب التي أشرنا إليها في حديثنا عن المهارات اللغوية ، مثل : الاستفهام ، النفي ، الأمر ، التعجب ، صلة الموصول ، النواسخ . . . الخ . ولإنتاج مثل هذه الصيغ لابد وأن يكتسب الطفل القواعد اللازمة . أما كم يكتسب من هذه القواعد وكيف يكتسب فما زالت أمور قابلة للدراسة والبحث .

من بعض ما أشار إليه براون في هذا المجال أن الطفل في المرحلة الثالثة يكون قادراً على إضافة كلمة لجسم الجملة الرئيسي للحصول على صفة جديدة . ولكنه ما زال غير قادر على ترتيب الكلمات في الجملة وتصريف بعض الكلمات . مثال ذلك : الأم تقرأ- ماذا تقرأ الأم؟ تلعب- أتلعب؟ أحد أكل الكعكة- لا أحد أكل الكعكة .

في المرحلة الرابعة يمكن أن تظهر في جملته قدرته على التصريف وبعض الأفعال المساعدة . ولكن ما يزال يواجه مشكلة ترتيب الكلمات في الجملة خاصة في اللغة الانجليزية . في المرحلة الخامسة يتقن الطفل التحويل إلى الأساليب اللغوية دونما أخطاء في الترتيب أو التصريف . بسيطرة الطفل على زمام التحويلات اللغوية يكون من السهل عليه التواصل مع الآخرين . ذلك أن التواصل الذي هو الوظيفة الأساس للغة .[36]

36- Santrock W. J. op cit pp 148-149 & 204-205.

(5،3) التحدث والاستماع:

التحدث والاستماع هما المهارتان اللتان يتواصل بهما الطفل مع الآخرين ، يتم بموجبها نقل أفكار ومشاعر ورغبات وطموحات الطفل إلى البالغين من حوله ، وكذلك تلقي ما يريده منه الأخرون من أشكال السلوك والعادات والمعتقدات والفولكلور والاتجاهات . فالتواصل إذن أخذ وعطاء وتبادل للأفكار والمشاعر ، ونقل للثقافة من جيل الكبار إلى جيل الصغار .

والكلام هو الوسيلة الأمثل والأشمل لهذا التواصل . إن 90% من التواصل البشري يتم بواسطة الكلام . وتغطي الكتابة والإشارات والرموز العشرة في المئة المتبقية .[37]

لقد رأينا الرضيع يتواصل مع من حوله بداية بالصرخات والإيماءات ، ثم الكلمات . ويستمر الطفل في هذه المرحلة باستخدام بعض الإشارات كهز الرأس ، العبوس الابتسام ، إشارة اليد مودعاً أو مستقبلاً ، إشارة الأصابع للاستحسان ، للفوز للرفض . . . الخ . إلا أن كفاءته اللغوية المتمثلة في وقدرته على ابتكار التركيبات اللغوية ، واستعمال الأساليب اللغة يؤهله للتواصل بشكل أفضل .

وحتى يتسنى ذلك للطفل لابد أن يفهم كيفية المشاركة في المحادثة . على سبيل المثال : كم من المعلومات يجب أن أقدم حتى يفهم الآخرون ما أريد؟ أي من أفكاري أي يحتاج إلى عرض تفصيلي ليصير مفهوماً وأيها لا يحتاج إلى التفصيل؟ كيف أعرف أن على أن أوضح أكثر تكون مفهوماً أكثر؟[38]

إن فهم الطفل في هذه المرحلة لأساسيات المحادثة الفاعلة والتي تدل على انفكاكه التدريجي من التمركز حول ذاته ، هي بدايات التواصل اللغوي الفاعل . ولا شك أن هذا الطفل لن يصل إلى اكتساب مهارة التحدث دفعة واحدة ، إنما يمكن رصد تطور الطفل في هذا الاتجاه .

37- Halsey William D., Merit students encyclopdia, macmillan educstional corporation, New York 1980, Vol 10, P 529.
38- Sourf A. L. & Cooper R. G. op. cit p 355.

يغالي البعض في القول بأن الطفل يكتسب مهارة التحدث في حوالي السنة الرابعة من عمره ، بمعنى أنه يكون قادراً على التعبير عن أفكاره ومشاعره وحاجاته بالكلام .[39] نتائج دراسات كروس وجلكشبرج (Krauss & Glucksberg 1977) تفيد أن الطفل في سن الرابعة قادر على أن ينقل إلى مستمعه بعض المشكلات السهلة بنجاح خاصة إذا ما تلقى تغذية راجعة من المستمع مثل : أعد مرة أخرى ، لم استطع فهمك . . . الخ مما يجعل الطفل يتخلى نوعاً ما عن تمركزه حول ذاته بمعنى إدراك أن المستمع غير قادر بالضرورة على فهم ما هو واضح في عقله ، فلكل منهما وجهة نظره . وهذا يؤدي إلى إعادة التعبير عما يريد .

ويرى بعض علماء النمو أن التمركز حول الذات ليس هو العامل الوحيد الذي يعيق التواصل بين الأطفال والآخرين ، إنما عجز الطفل أو قصوره عن التعبير عما يريد عامل رئيس قد يكون مسؤولاً عن الفشل في التواصل إضافة إلى هذين العاملين يمكن إضافة عدم اتقان الطفل مهارة الاستماع ، فهو مرسل ومستقبل في كل عملية تواصل . فإن كانت مهارته للاستماع ضعيفة فلن يكون بامكانه إجراء تواصل ناجح فالمستمع الناجح هو ذاك القادر على الانتباه ، المهتم بما يسمع ، المركز لبصره على بصر المتحدث ، القادر على اعطاء تغذية راجعة للمتحدث سواء بالكلام أو بإشارات الوجه ، والرأس .[40]

ولعل اللعب من أفضل الأنشطة لملاحظة كيف تتطور قدرة الطفل على التحدث والاستماع . ففي بداية هذه المرحلة ، يلاحظ أن حديث غالبية الأطفال غالباً ما يكون من نوع المونولوج Monologue أي الحديث مع الذات ، إنهم يلعبون معاً فكل منهم يتحدث مع نفسه . وقد اعتبر بياجيه هذا النوع من الحديث مظهراً من مظاهر تمركز الطفل حول ذاته ، ومن غير المتوقع أن يجري الطفل بهذا الكلام تواصلاً ناجحاً .

الا ان فيجوتسكي Vyogotsky لا يرى رأي بياجيه ، ويعتبر أن هذا النوع من الكلام له الصفة الاجتماعية . هو يوجه كلامه إلى ذاته . والذات بالنسبة للطفل في هذا العمر تعتبر

39- محمد عماد الدين إسماعيل ، مرجع سابق ص 239 .

40- Santrock W. J.,. op. cit, op 204.

مستمعة أوثق صلة وأكثر تفهماً للطفل من أي مستمع آخر . وينتظر الطفل حتى ينمو أكثر ربما في ما بعد الرابعة حتى يتحول من المونولوج إلى الديالوج(الحوار) .أين تبرز قدرة الطفل على التواصل وإن كانت أقل بكثير مما هي عند البالغين .(41)

في دراسات أخرى حاولت الإجابة على سؤال هل يستطيع أطفال هذه المرحلة تعديل كلامهم تبعاً للموقف الذي يتم فيه التواصل البشري بما يمكن من اجراء هذا التواصل؟ وجد أن هؤلاء الأطفال وهم في سن الرابعة يخاطبون البالغين Shatz & Gelman 1973 . وأنهم يكيفون كمية المعلومات التي يعطونها تبعاً لمعلومات المستمع . فقد شاهد طفل عمره أربع سنوات بالغاً يسكب كأس الشاي على ملابسه وبعد أسبوع سئل هذا الطفل عن تلك الحادثة ووجد أنه يعطي تفاصيل أكثر اذا كان السائل ليس لديه فكرة عما حصل . ولكنه يعطي تفاصيل أقل اذا كان السائل قد شاهد تلك الحادثة Shatz 1983 . بهذا تؤكد هذه الدراسات ان طفل هذه المرحلة قادر على أن يأخذ بعين الاعتبار وجهة نظر الآخر عندما يقدر ما سيقوله . ويضيف هؤلاء الباحثون أن طفل هذه المرحلة إن فشل في تكييف ما يقوله تبعاً للموقف ، فإن فشله يعود إلى صعوبة المشكلة التي عليه أن يطرحها للآخر .

ومهما يكن من أمر ، فإن نجاح الطفل أو فشله في إحداث التواصل مع الآخرين مرتبط أيضاً بكمية المعلومات المتوفرة لدى الأطفال عن الموقف ، في دراسة لكوبر وكوبر Cooper & Cooper(1984) ، وضع طفلان في غرفة هادئة وأمامهما ميزان وطلب منهما ايجاد القوالب ذات الأوزان المتساوية فلاحظا أن اللغة لعبت دوراً في تركيز انتباه الطفلين على ما طلب منهما . وفي دراسة ثانية وضع أطفال كبار في حجرة مدرسية بها أنشطة متعددة فلوحظ أن هؤلاء الأطفال أمهر من أطفال ما قبل المدرسة في استخدام اللغة كوسيلة تعبير وجذب انتباه ، كما أنهم أقدر على تكييف تركيباتهم اللغوية لتكون أكثر وضوحاً وأسهل فهماً .

من نتائج هاتين الدراستين خلص الباحثان إلى أن الأطفال إذا ما وضعوا في موقف جديد ، معرفتهم عنه نادره أو قليلة ، يكون من الصعب عليهم إجراء حوار فيما بينهم عنه

41- Sourfe A. L. & Cooper R. G., op. cit P 282.

بخلاف إذا ما كانت معلوماتهم عن الموقف كاملة[42] كما أثارت هاتان الدراستان السؤال التالي ما العلاقة بين اللغة والفكر؟ ويتفرع عن هذا السؤال عدة اسئلة نذكر منها : هل أن اكتساب اللغة مؤشر دال على التطور في التفكير لدى الطفل؟ وهل هناك فروق في التفكير بين الأطفال الذين يتكلمون بلغات مختلفة ؟ وهل يمكن للطفل أن يتعلم الكلام إذا لم يتوفر لديه بعض المفاهيم اللازمة للاتصال؟

بداية يجب التمييز بين اللغة والفكر . فاللغة نسق للإتصالات بالآخرين ، بينما الفكر يتكون من مفاهيم وتمثيلات ومعالجة معلومات تتم في الدماغ . أما من حيث العلاقة بينهما فهناك أكثر من وجهة نظر : الأولى ترى أن النمو اللغوي المبكر (في مرحلة الرضاعة) مستقل تماما عن الفكر ، ولا يؤثر أحدهما في الآخر إلى أن ينتقل الرضيع إلى مرحلة ما قبل المدرسة ، الثانية ترى أن النمو اللغوي المبكر مؤشر دال على الكيفية التي يفكر بها الطفل الرضيع والكيفية التي يرتب بها العالم المحيط به في عقله . من المؤيدين لوجهة النظر الأولى بياجيه الذي يرى أن النمو المعرفي يبدأ مع الطفل منذ أيامه الأولى وأن اللغة ما هي إلا مظهر واحد من المظاهر الدالة عليه ، وأن هذا النمو لا يتأثر نسبياً باللغة حتى بدايات مرحلة العمليات المجردة مع نهايات مرحلة المدرسة الابتدائية .

أما برونر Bruner فيمثل وجهة النظر الثانية ، فيرى أن اللغة هي جزء هام من نسق التمثيل الرمزي لدى الطفل وليس مجرد عرض له ، فاللغة مصدر رئيسي لأشكال التفكير الرمزي تمييزاً لها عن شكلين آخرين من أشكال التمثيل وهما : الفعل Action ، والصورة Image . ففهم الكلمة يحدث في نفس الوقت وبنفس العملية التي يتم فيها وبها فهم المفهوم الذي تشير إليه تلك الكلمة . وبمساعدة النمو اللغوي يتمكن من إدراك العلاقة بين الأشياء .

أما وجهة النظر الثالثة فيمثلها فيجوتسكي Vyogotsky حيث يرى أن اللغة والفكر يتطوران بشكل منفصل في بدايات النمو . وفي نهاية مرحلة الرضاعة يبدأ هذان الخطان يتداخلان . بحيث يصبح للعمليات الفكرية دور فيما يقوله الطفل . كما تبدأ اللغة بتسهيل

42- Ibid P. 359.

التفكير وتعمل على تكامل الأفكار بواسطة الكلام الداخلي Inner Speech وهو ما تشربه الطفل من الكلام الاجتماعي Social Speech والذي من وظائفه الاتصال بالآخرين .

إن وجهة نظر فيجوتسكي تتفق مع وجهة نظر بياجيه في البداية ولكنها لا تذهب معها في أن الطفل لا بد وأن ينتظر حتى نهايات الطفولة حتى يبدأ النمو اللغوي بالتأثير في النمو المعرفي . في نفس الوقت تتفق مع وجهة نظر برونر ولكن لدى الطفل في نهاية الرضاعة وبداية مرحلة ما قبل المدرسة .

أما وجهة النظر الرابعة فهي وجهة نظر التعلم /الوسيط/ Learning Mediation ويمثلها علماء التعلم الشرطي ، التعلم الاقتران ، التعلم الاجتماعي ، والتعلم الاجرائي ، حيث ينظرون إلى اللغة وفقاً لمعادلة (مثير- استجابة) بمعنى أن الكلمة استجابة لفظية لمثير ما وهذه الكلمات تتحول لتصير مثيرات لاستجابات أخرى وهكذا ، وإن كان للغة ما يميزها عن الاستجابات الأخرى فهو كونها وسيطاً لفظياً Verbal Mediator بين المثير والاستجابة .[43]

من خلال هذا الاستعراض لوجهات النظر الأربع يتبين أن مهارات التفكير لدى الطفل تظهر مع اكتساب الطفل لمهارة الأداء اللغوي- وهذا ما دافع عنه برونروفيجوتسكي .كما أن النمو اللغوي والنمو المعرفي يمكن أن يكونا مستقلين عن بعضهما في بداية النمو -فيجوتسكي- وأنَّ النمو اللغوي يمكن أن يعتمد على التقدم في النمو المعرفي -بياجيه .

(4) المهارات الاجتماعية Social Skills

لقد كان الحديث عن مهارتي التحدث والاستماع هو آخر حديثنا عن المهارات اللغوية لطفل ما قبل المدرسة ، وبالتالي فإن ذلك الحديث قد مهد لنا لتناول المهارات الاجتماعية للطفل .

تركنا الرضيع وقد كون ثقة معقولة فيمن حوله ، باعتبارهم المصدر الذي يلبي مطالب نموه الرئيسة من فطام وتعلم للمشي والكلام وضبط عمليات الإخراج ، وهم الذين يشبعون

43- Ibid PP 285-289.

حاجاته البيولوجية من طعام وشراب ونظافة ونوم . ويشبعون حاجاته النفسية للحب والعطف والحنان ، وكنتيجة لتلك الثقة تعلق فيمن حوله تعلقاً آمناً ، بحيث لا تقلق لو تغيبت عنه أمه قليلاً ، فهي ستعود حتماً بعد قليل ، وإن احتجبت عنه في المطبخ من السهل أن يصل اليها ليغترف منها الدفعات النفسية ليعود بعدها ليواصل اللعب في غرفته ، وبدا الرضيع سعيداً وهو يجر كرسياً ليصعد عليها ليتناول كأساً يصب فيه الماء ليشرب ، أو يتناول قطعة الحلوى المخبأة في الخزانة ، أو أن يبحث عن حذائه تحت السرير ويحاول أن يلبسه استعداداً للخروج مع والديه ، أو أن يتشبث بلعبته ولا يسمح لأحد من أقرانه بلمسها ، أويسارع إلى حضن أمه اذا ما رآها تهش وتبش لطفل آخر .

والآن نتقدم مع الطفل وقد تجاوز الثانية من عمره ليدخل مرحلة ما قبل المدرسة وقد تقدم لاكتساب مهارات حركية تتيح له فرصة إبراز قدرته على السيطرة ، وكفاءته في المنافسة ، واكتساب مهارات معرفية سواء في تكوين وحدات معرفية أو في استخدام هذه الوحدات في عمليات معرفية من إدراك واستدلال وتبصر واستبصار وتفكير . .الخ ، واكتساب كفاءة لغوية مكيفة من التواصل مع الآخر ، بالتالي فهو مهيأ في هذه المرحلة للعيش في جماعة والتفاعل معها .

(1:4)متغيرات ذات اثر في اكتساب الطفل المهارات الاجتماعية:

ثمة مجموعة من المتغيرات تعمل على اكساب الطفل مهارات من هذه المتغيرات :اتساع عالم الطفل . فبعد أن كان مقصوراً على البيت والأسرة يتسع ليشمل الجيران والحي والروضة والرفاق والمستوصف والحدائق العامة . .الخ ، هذا الإتساع يتيح للطفل فرصاً أكثر لاستكشاف العالم من حوله والسيطرة على أشيائه ، والاعتماد على النفس أكثر ، وبناء علاقات مع الاقران .

إن اتساع عالم الطفل يتيح له فرصة اتساع دافع حب الاستطلاع لديه ، وهذا الدافع وإن كان لا يصل في أهميته إلى الدوافع البيولوجية التي في اشباعها بقاء الطفل بيولوجياً ، إلا أنه لازم لأن في اشباعه بقاء الطفل وازدهاره نفسياً وعقلياً وخبرياً وتكيفياً ، إن الرغبة في الاستكشاف وقضاء وقت أطول فيه دالة على التكيف الناجح وبالعكس فإن فقدان الرغبة في الاستكشاف وعدم بذل جهد ملحوظ فيه دالة على سوء التكيف Maladjustment .

إن دافع حب الاستطلاع والرغبة في الاستكشاف ذات علاقة وثيقة باعتماد الطفل على نفسه Self-reliance واحترامه لذاته Self -regard (Maw & MAw 1970) ، وهو ذو علاقة بالمنافسة الاجتماعية (Minuchin 1971) ، وكذلك بالثبات عبر الزمان وعبر المواقف ، (Gove & Sourfe 1979) .[44]

إن اعتماد طفل هذه المرحلة على نفسه يؤازره مهاراته الحركية من جري وقفز وتسلق ، ومهاراته اللغوية التي تؤهله للتعبير عما يريد ومهاراته المعرفية التي تجعله قادراً على التفكير والتخطيط وحل المشكلات ومعالجة المواقف بالرغم مما فيها من عقبات وكذلك التخيل واللعب الايهامي الذي يجعله يشعر بالقوة ، وهذا الشعور أساس نفسي مهم في كفاح الطفل من أجل الاستقلال عن البالغين .

إن اتساع العالم من حول الطفل ، يتيح له الفرصة للاحتكاك بالأقران Peers سواء أكان هذا الاحتكاك والتلاقي تحت أعين البالغين في البيت أو في غيابهم ، فالاقران في هذه المرحلة يشكلون عامل جذب للأطفال فهم يلعبون معاً ، ويمكن أن يشكلوا جماعة ، وقد يظهر واحد من بينهم يقود الجماعة ويفرض بعض الانضباط فيها ، وقد يكون هذا الطفل القائد هو الأكبر أو الأقوى أو الأكثر عطاء ، يتواصل أفراد الجماعة باللغة ، حتى ولو كان حوارهم متداخلاً مضطرباً أحياناً ، فالجميع يتكلمون في آن واحد ، وقد لا ينتظرون الاجابة .

إن الطفل الذي يهتم بأقرانه ويقضي وقتاً أطول معهم ، ويقبل أن يعطي ويأخذ Give and -Take- هو طفل ذو كفاءة اجتماعية Social Competente . لقد لاقت هذه الفرضية معارضة من البعض بحجة صعوبة قياس الكفاءة الاجتماعية فلا يكفي معيار الاندماج مع جماعة الرفاق ، أو معيار المسالمة ، أو مقياس قبول الطفل داخل الجماعة ليصنف الطفل بأنه ذو كفاءة اجتماعية ، لذا لجأ بعض الدارسين لكفاءة الطفل الاجتماعية إلى أحكام المدرسين أو استخدام المقاييس السوسيومترية ، أو الملاحظة الدقيقة لسلوك الأطفال أثناء اللعب ، أو الملاحظة الدقيقة لنوعية انفعالات الأطفال أثناء تفاعلهم داخل الجماعة (leiter 1977) أو رصد مدى سيطرة الطفل على الأشياء والأشخاص ، ومدى ما يحصل عليه الطفل من حب من الأطفال الآخرين (Vaughn & Wafers 1980) .

44- Ibid P 267.

وتكتسب علاقة الطفل بأقرانه في هذه المرحلة أهمية خاصة من حيث : فرص التعلم الذي تتيحه للطفل من جماعة الأقران ، تعلم التعاون ، والكياسة Fairnees ، وتبادل المنفعة Reciprocity واللعب ، والتعامل مع ما ينشب بين الأطفال من خلافات ، والنماذج الثقافية والقيم وأدوار الجنس وأدوار القيادة ، ومفهوم الطفل عن ذاته ، وطرق التعامل مستقبلاً مع الآخرين وهذه العلاقة مهمة أيضاً من حيث أنها تساعد الأطفال أحياناً في التغلب على مشكلات النمو لديهم ، Harlow & Suomi 1972 .(45)

وبالرغم من اتساع عالم الطفل تظل الأسرة صاحبة الأثر الأكثر في اكساب الطفل المهارات الاجتماعية المطلوبة وذلك من خلال ضروب التنشئة الاجتماعية التي توجه لها الطفل . ويقصد بالتنشئة الاجتماعية العملية التي يسعى الآباء عن طريقها إلى جعل أبنائهم يكتسبون أساليب سلوكية ودوافع وقيماً واتجاهات يرضى عنها المجتمع وتتقبلها الثقافة الفرعية التي ينتمون إليها .

وتتضارب الآراء حول الاستراتيجية الأجدى التي على الوالدين إتباعها في تنشئتهم الإجتماعية لأبنائهم . ففي دراسة مكثفة لتلك الاستراتيجية طوال عقدين من الزمان ، وجدت ديانا بومرند D.Baumrind أن هناك ثلاثة أنماط لهذه الإستراتيجية : النمط الأول هو النمط التسلطي (السلطوي) Authoritarian ويتميز هذا النمط : بالضبط الصارم . إصدار الأوامر ، إيقاع العقاب المتكرر ، عدم الاستماع إلى الطفل . البرود ، التأكيد الشديد على القواعدة السلوكية لأنها قواعد فقط ، الانفصال عن الطفل وقد وجدت هذه الباحثة أن هذا النمط التنشيئي يترك آثاراً على سلوك الأطفال تتمثل في الأعراض التالية : الشعور بالتعاسة ، الإنسحاب ، عدم الثقة في الآخرين ، العداوة ، والتحصيل الدراسي المنخفض .

النمط الثاني : الضبط التربوي.Authoritatire ويتميزبالضبط المعتدل ، الحزم في غير عنف ، التواصل ، الحب ، إيقاع العقاب البدني أحياناً بهدف تصحيح ، إعوجاج معين ، مكافأة السلوك الجيد ، إعطاء تفسيرات للقواعد التي ينبغي إتباعها . التناغم ، الإنجاز فيه يعتمد تارة على التهديد وتارة على الوعد بالمكافأة ، وعدم الخوف من نشوب صراع أحياناً بين الوالدين و الطفل ، إن هذا النمط يترك أثرا على سلوك الأطفال يتمثل في الميل إلى التوكيد

45- Ibid PP. 369-372.

Assertive ، الضبط الذاتي ، الرضا ، التعاون التقدير المرتفع للذات ، الاعتماد على الذات ، الاختلاف أحياناً مع البالغين ، القرب من نفس الآخر (محبوب من الآخرين) ، والتحصيل الدراسي المرتفع .

النمط الثالث ترك الحبل على الغارب (التساهل المفرط Laissez-fairte (Permissive) يتميز هذا النمط بالدفء دون صرامة أو ضبط ، وجود عدد قليل من القواعد السلوكية ، ندرة العقاب ، عدم الثقة في مهارات الأطفال أو عدم الثبات في المعاملة ، ويتوقع أن يترك هذا النمط أثاراً على سلوك الأطفال تتمثل في الاعتمادية القليلة على الذات ، ضبط ذاتي ضعيف ، التعاسة ، انخفاض مستوى التحصيل الدراسي .(46)

إضافة إلى هذه الاستراتيجيات الثلاث ، ترك الحبل على الغارب ، الضبط التربوي والتسلطية ، تجدر الإشارة إلى بعض الممارسات الوالدية مثل : التناقض في المعاملة ، فالأم تترك الحبل الغارب بينما الأب يمارس سلطوية مغالية أو العكس . وقد يكون هذا التناقض لدى أحدهم فتارة يكون حازماً في غير عنف وتارة يكون عقابياً بعنف ، وتارة يكون متساهلاً لا يسأل عن شيء فليس هناك ثبات في نوعية المعاملة التي يوجهها للطفل . يضاف إلى ذلك تنوع أساليب المعاملة تبعاً للنضج والعمر الزمني ، فمن غير المعقول أن يعامل طفل في الثالثة من عمره كما يعامل طفل في الثالثة عشرة من عمره . وتؤكد ماكوبي E.Maccoby (1980) أن تنوع أساليب معاملة الوالدين للطفل مرتبط بنموه العقلي والجسمي حيث يكتسب الطفل المهارات الحركية واللغوية والتبادلية واصدار الأحكام . كما تعتقد أن الكيفية التي يفهم بها الأطفال طبيعة السلطة الوالديه تلعب هي الآخرى دوراً في العلاقة بين الآباء وأطفالهم ويرى وليم دامون W.Damon (1977) أن إدراك الطفل للسلطة الوالديه يمر في مراحل ، فطفل هذه المرحلة لا يستطيع أن يكتشف أن السلطة الوالديه مشكلة بالنسبة إليه . إنما هم يضعون الفرضية الخاطئة والتي مفادها أن رغباتهم لا تتناقض مع رغبات آبائهم وأمهاتهم ، في هذه المرحلة يقتنع الأطفال بأن عليهم إطاعة هذه السلطة طالما هم في قبضتها وبإمكانهم

46- Santrock W. J. op. cit P225 and Woolfolk Anita & Mc Cune- Nicolich Lorraine, Educational Psychogy, 2 ed (Ed) printice- Haff, Inc engloved Ciffs, Newjersy 1984, p. 126.

عصيانها إذا كانت لا تصل إليهم . وتضيف دانيال ليفنسون D.Levinson(1978) عاملاً آخر يؤثر في أساليب التعامل الوالديه مع الأطفال وهو العمر الزمني للأب نفسه بما يحمله هذا العمر من نضج وخبرات ، إن تأثير هذا العامل ما زال موضوعاً قابلاً للدراسة ، فما بين أيدينا عنه قليل .

وتلعب الأم دوراً رئيساً في التنشئة الاجتماعية للطفل ، وما زال يرد لتأثيرها العديد من الظواهر عند الكبر ، فإن فشل الطفل في مدرسته رد ذلك إلى فشل امه في اكسابه ما يلزمه من خبرات ، وإن أصيب باضطراب نفسي فلأن أمه لم تعطه الحب الكافي ، وإن اتجه إلى الجنسية الغيرية فلأن أمه كانت حامية له أكثر من اللازم . .الخ .

إن رابطة التعلق بين الطفل وأمه تشكل الأساس للنمو السوي لشخصية الطفل المستقبلية ، ويعتقد جيروم كاغان Kagan (1979) أن هذه الفكرة من بين الأفكار القليلة التي ما زالت الايديولوجية الأمريكية تقبل بها ، ويرى أن هذه الرابطة عامل حاسم في قبول الطفل لقيم اسرته ، فالأم التي تلقن ابنتها القيم الأنثوية من مثل : السلبية ، والكف والقلق من المنافسة تحضرها لتعيش صراعاً حقيقياً إبان المراهقة ، والبلوغ .

ومن العوامل التي قد تؤثر على رابطة التعلق بين الطفل وأمه ، غيابها عن البيت بعد أن خرجت الأم للعمل ، في نفس الوقت اتجهت الأسرة إلى شكل النواة بدلاً من الأسرة الممتدة . فحرم الأطفال من قضاء وقت أطول مع أمهاتهم ، كما حرموا من الرعاية التي كانت توفرها الجدة والعمة بحكم وجودها في البيت ، وتحاول الدول تعويض الأطفال بوضعهم في دور حضانة و دور رياض اثناء انشغال الام ، ولكن هذا الحل غير كاف نظراً لأن في بلداننا خاصة لا يستطيع كل طفل أن يجد له مكاناً في مثل هذه الدور ، وأن إعداد الدار تربوياً ونفسياً ومادياً ليس بالشكل الذي يوفر للطفل الرعاية التي كان يحظى بها مع أمه .

إن قضية عمل الأم ما زالت قضية جدلية ، فهناك من يدافع عنه ، وهناك من يعارضه ، ففي دراسة لمور Moor(1975) لأطفال أمهات غير عاملات وجد أن هؤلاء الأطفال في سن الثلاث وست سنوات هم أكثر منافسة في الانشطة العقلية ولكنهم عندما يبلغون المراهقة يكونون أكثر استعداداً لإبداء الخوف والكف . وأن الامهات غير العاملات يلتصقن بشكل

أقوى بأبنائهن ويبدين قلقاً عليهم ويعقن توجههم إلى الاستقلالية . وفي دراسة لجولدبيرج Goldberg (1977) وجد أن الأم العاملة تقضي مع أبنائها وقتاً لا يقل عما تقضيه معهم الأم غير العاملة . وتؤيد ذلك أيضاً نتائج دراستين اخريين لأمهات عاملات وغير عاملات أبناؤهن في مرحلة الرضاعة .ودراسة ثالثة لأطفال في سن أربع سنوات أمهاتهم عاملات أبدوا توافقاً اجتماعياً أفضل من أقرانهم الذين أمهاتهم لا يعملن ، أما دراسة كوهن Cohen(1978) لأطفال في السنة الثانية من أعمارهم وأمهاتهم يعملن وجد أن أقرانهم الذين أمهاتهم لا يعملن أكثر تفاعلاً وأغنى لغة وأجود أداء على اختبارات النمو .

ومهما يكن من أمر ، فإن حاجة الطفل في الشهور الأولى من عمره قد تكون ماسة لوجود أمه ،لذا فإن إجازة الأمومة للمرأة العاملة تحل جزءاً كبيراً من هذه المشكلة .

أما بعد هذا العمر فإن الأم العاملة اذا كانت قادرة على أن تمنح وليدها وقتاً بعد عودتها من عملها فإن هذا أيضاً يقلل كثيراً من أثر غيابها عن البيت . وما قد تبقى من آثار سلبية لا بد من قبولها لحساب ما يقدمه عمل المرأة للأسرة من دعم مادي ينعكس إيجابياً على مستوى رعايتها لأبنائها .إن الخطورة على التنشئة السليمة للطفل تتمثل في غياب الأم لانشغالها عنه بأنشطة اجتماعية حرة ، مثل هذه الأم ستنشغل عن ابنها حتى لو كانت في البيت إن هذه الام الحاضرة الغائبة هي الأكثر ضرراً على تربية الطفل .

المشكلة الثانية التي تهدد بشكل جدي النمو الاجتماعي والنفسي للطفل هي مشكلة الطلاق . وتجمع عديد من الدراسات على أن اثار هذه المشكلة لا يستهان بها ومنها : الضغط النفسي ، الصراع ، الانسحاب ، التأخر في النمو المعرفي والاجتماعي ، ضعف الخبرات ، عدم إشباع حاجات الطفل Lynn,1974, Lamb 1976 .(47)

إن تنوع ضروب التنشئة الأسرية يساهم في نوعية المهارات الاجتماعية التي يتوقع من الأطفال اكتسابها ،وتستعين الأسرة بأساليب متنوعة في تنشئتها لأبنائها . وستنتناول من هذه الأساليب الثواب والعقاب ، الملاحظة والتقليد ثم التوحد .

47- Ibid PP 220- 223.

الثواب والعقاب: Reward and Punishment

الثواب والعقاب كأسلوب تنشيئي هو تطبيق عملي لنظرية التعلم ، فقد توصل ثورندايك إلى قانون الأثر Law of effect ومفاده أن الكائن الحي ميال إلى تكرار الاستجابة التي تترك لديه اثراً طيباً ، واستخلص منه قانوني الرضا والضيق وملخصهما أن الكائن يكرر الاستجابة نفسها إذا كانت نتيجتها تؤدي إلى الرضا والراحة ويتوقف عن أدائها إذا أدت إلى حالة من الضيق وعدم الراحة . فثورندايك أول من استخدم مفهوم المكافأة في التعلم ، فكان الطعام هو المكافأة التي تقدم لقطة التجربة حين تنجح في الخروج من القفص .[48]

أما سكنر Skinner فقد ابتكر التعزيز Reinforcement كأداة لجعل الكائن الحي يؤدي الاستجابة المطلوبة أو المرغوب فيها ، وقد يكون المعزز طعاماً أو شراباً أو راحة أو حناناً وكذلك النقود أو درجات الامتحان أو الحلوى . .الخ . وتحدث عن المعززات الايجابية التي إذا أضيفت إلى الموقف تؤدي إلى تقوية الاستجابة والمعززات السلبية التي إذا أزيلت من الموقف تؤدي إلى تقوية الاستجابة . ونادى بالتعزيز النسبي في مقابل التعزيز المستمر ، ومن المبادئ الأخرى التي قال بها سكنر مبدأ تشكيل السلوك Shaping أي الأخذ بيد الكائن الحي لإيصاله إلى أداء السلوك بشكله النهائى المطلوب وذلك بتحديد الهدف النهائى بدقة . معرفة قدرات الطفل ، تجزئة الهدف النهائى إلى مجموعة من الخطوات بحيث يؤدي النجاح في خطوة إلى القيام بالخطوة التالية ، تدعيم الخطوات الناجحة ، وتصحيح مسار الطفل بإعطائه التغذية الراجعة حول مدى صحة أو خطأ ما قام به . ومن مبادئ التعلم الأخرى المفيد في مجال الثواب والعقاب مبدأ بريماك Premack Principle والذي ينص على الاستعانة بالانشطة الأكثر تفضيلاً لكي تكون معززاً للانشطة الأقل تفضيلاً Premack (1965).[49]

48- بدر عمر العمر ، المتعلم في علم النفس التربوي ، كويت تايمز ، الكويت 1990 ، ص 136 .

49- المرجع نفسه ص 157 .

في ضوء هذه المبادئ :الأثر ، التعزيز ، التشكيل ، ومبدأ بريماك ، يثاب الطفل على كل سلوك مرضي عنه ومقبول اجتماعياً ، وبهذا يتوقع منه أن يحافظ على أداء مثل هذا السلوك ويعاقب على كل سلوك غير مرضي عنه وغير مقبول اجتماعياً . ويتوقع منه أن يكف عن أداء هذا النوع من السلوك .

ويقول علماء النفس أن أثر الثواب والعقاب لا يقف عند هذا الحد إنما يعم الشخصية كلها ، فتتكون عادات سلوكية عامة ، وسمات واتجاهات وقيم الطفل مستقبلاً .فمثلاً يميل طفل هذه المرحلة إلى الاستطلاع والاستكشاف فإذا ما أثابه الوالدن على السلوك المشبع لهذا الميل فإن الطفل قد ينمو وقد يكون لديه ميل إلى التصرف بدرجة أكبر من الحرية وبدرجة أقل من الكف . أما اذا عاقبا طفلهما على ذلك ، فقد ينشأ أقل ميلاً إلى التصرف بحرية ، وبالمثل اذا شجع الوالدان الطفل على الاستجابات الاتكالية كالبكاء والتعلق واستجداء المساعدة والاتكالية والاعتمادية على الاخرين .(50)

وعليه يوصي علماء النفس بتحاشي العقاب بقدر الإمكان لأنه لا يؤدي إلى تلاشي الاستجابة غير المرغوب فيها إنما يؤدي إلى كبتها ، ولذا سرعان ما يعود إليها الطفل في غياب السلطة المعاقبة ، وإذا كان لا بد من ايقاع العقاب بالطفل فينصح بأن يكون ذلك بعد الفعل المخل مباشرة ، حتى يتم الربط في عقل الطفل بين السلوك والعقاب ، وأن يتناسب العقاب والفعل المخل ، وأن يوقع بعد استنفاذ جميع الوسائل الأخرى كالتدعيم للسلوك المضاد واستخدام أسلوب الإنطفاء ، وأن نمتنع عن العقاب إذا كان يحقق غاية للطفل كلفت الانتباه إليه .(51)

إن التخوف من آثار العقاب والشروط التي يجب أن تراعي عند ايقاعه لا تمنع إيقاعه أحياناً ، فبعض الدراسات الحديثة أثبتت ان استخدام العقاب في ظروف مناسبة ، كأن يكون في السلوك خطر على الطفل كالجري في الشوارع المزدحمة بالسيارات ، أو اللعب بالأسلاك الكهربائية ، أو التهجم والعدوان على الآخرين أو تحطيم المرافق العامة . .الخ ، وبالشدة الواجبة قد يترتب عليه حذف السلوك كلية .(52)

50- محمد عماد الدين إسماعيل : مرجع سابق ، ص 272 .

51- بدر عمر العمر ، المرجع السابق ص 155 .

52- رجاء محمود أبو علام : علم النفس التربوي ، دار القلم ، الكويت ، 1976 ص 47 .

أما أن يكون العقاب اتجاهاً عاماً لدى الوالدين كما يتوقع أن يحدث في النمط السلطويّ ، فهذا يشكل خطورة فعلية على الطفل في الحاضر والمستقبل ، أما أن يستخدم العقاب عندما يكون لازما كما يحدث في نمط الضبط التربوي Authoritatire فهذا مقبول تربوياً . أما تغييب العقاب نهائياً وترك الطفل يفعل ما يشاء كما يحدث في نمط ترك الحبل على الغارب Laisez -Faire فهذا أيضاً فيه خطورة على الطفل فقد يوقف مسار نموه في خطه السليم .

(2،3،4) الملاحظة والتقليد:

وجود نموذج السلوك أمام ناظري الطفل أسلوب آخر من أساليب التنشئة الاجتماعية ، فالطفل في هذه المرحلة قادر على أن يلاحظ النموذج ليتخذه قدوة له فيقلده ، ويمكن للأب أو الأم أو الأخوة الاكبر منه ، وكذلك الشخصيات التلفزيونية التي تشاهد أن تكون نماذج للطفل .

فالطفل بهذا الأسلوب التنشيئي قد يتكتسب مخاوف والديه من الكلاب أو الحشرات أو العواصف الرعدية ، وقد يكتسب منهم سلوكهم مع أصدقائهم كالتجنب أو التآلف ، وقد يقلد سلوك التعاون أوالسلوك العدواني عندما يشاهده في التلفزيون .

إن هذا الأسلوب قد بُني اعتماداً على نظرية التعلم الاجتماعي التي وضعها عالم النفس بندورا Bandura . وفي تجربة أجراها هذا العالم ومعاونوه كان يدخل الأطفال إلى حجرة بها دمية كبيرة وشخص يضرب هذه الدمية ويشتمها ثم يخرج ويترك الأطفال وحدهم مع الدمية ، وإلى جانب هذه المجموعة من الأطفال هناك مجموعة أخرى ضابطة كان افرادها يدخلون إلى الغرفة لا يشاهدون ما رآه أطفال المجموعة الأولى . راقب سلوك أطفال المجموعتين فوجد أن أطفال المجموعة الاولى يكررون مع الدمية نفس سلوك الشخص (النموذج العدواني) ، في حين أطفال المجموعة الضابطة اظهروا سلوكاً مغايراً تماماً .[53]

إن طفل هذه المرحلة ميال إلى التقليد سواء في وجود النموذج أو في غيابه . وذلك بفضل قدرته على تكوين صور ذهنية للنموذج والاحتفاظ بها واستدعائها ، والتقليد يشبع لدى الطفل حاجته إلى السيطرة على البيئة والإحساس بالكفاءة .

53- محمد عماد الدين إسماعيل ، مرجع سابق ، ص 373 .

وعليه فإن الحرص على أن يلاحظ الطفل نماذج اجتماعية ذات سلوك صحي ضرورة لازمة لتنشئته التنشئة الاجتماعية المرغوب فيها ،والتي ستؤهله للتعامل مع الأخرين بكفاءة .

(3،3،4) التوحد:

يتوقع من طفل هذه المرحلة أن يقلد النموذج من بدايات هذه المرحلة ، بكل ما يشبعه هذا التقليد لدى الطفل من حاجة إلى السيطرة والكفاءة ورضا الاخرين وطاعتهم ،وقد يكون أداء الطفل السلوك النموذج مؤقتاً أي بحضور النموذج فقط ،وقد يكون غير دقيق ، ولكن كلما كبر الطفل أصبح سلوكه أكثر اتقاناً وثباتاً وحماساً لأدائه ، يضاف إلى ذلك امتداد تقليد النموذج إلى طريقته في التعبير عن انفعالاته والكلام والمشي والأكل واللبس والنظافة وتسريحة الشعر . . .الخ .

أما التوحد فإنه إضافة إلى أداء استجابات النموذج وثبات هذا الأداء واتقانه ، تبني النمط الكلي للسمات والدوافع والاتجاهات والقيم والأفكار والمشاعر من هنا فالتقليد والتوحد عمليتان متمايزتان .

والتوحد يتطلب اندماجاً عاطفياً بين الطفل والنموذج لذا من المتوقع أن يكون توحد الطفل مع والديه فهم أقرب الناس إليه ومن غير المتوقع أن يتم التوحد ما لم يصل الطفل إلى درجة من النمو المعرفي يفهم معها اتجاهات النموذج ومشاعره ، وليس فقط مجرد ملاحظة سلوكاته ، ويتشرب الضوابط الوالدية لتكون ضوابط لسلوكه .

إن التوحد يمكن أن يشبع لدى الطفل حاجته إلى تحقيق الكفاءة والقوة للسيطرة على البيئة من خلال الشعور أنه قد أدمج في داخله قوة وكفاءة النموذج (الأب-الأم) فالوالد أو الأم معه بداخله مما يشعره بالأمان سواء في حضور النموذج أو في غيابه .

وينظر التحليل النفسي إلى التوحد باعتباره حيلة دفاعية لاشعورية تحمي الطفل ولو مؤقتاً من الصراعات أو المصادمات التي قد تنشأ مع السلطة الوالدية ، فالتوحد من هذا المنظور يحميه

من القلق ويعطيه شعوراً متزايداً بالاستقلال من حيث أنه يصير قادراً على التصرف في غياب الوالدين .

ولكي يتم التوحد مع النموذج لا بد أن يدرك الطفل أوجه الشبه بينه وبين النموذج ، فقد يكون الشبه في الملامح الجسمية وقد يكون في الجنس ، أو أن يملك النموذج صفات جذابة بالنسبة للطفل كالدفء العاطفي والرعاية والحب والقوة والكفاءة (Zahn-Waxler et al.1979,Hetherington & Franki 1967) .

إن الوضع الطبيعي أن يتوحد الطفل الذكر مع والده ، وأن تتوحد البنت مع أمها بمعنى أن متغير الجنس يكون هو الأقوى في إحداث التوحد مع الوالدين ولكن قد يحدث أن يتوحد الطفل مع الأبوين في آن واحد لأن في كل منهما صفات تجذبه ، بمعنى أن « متغير الصفات » يكون هو الأقوى في التوحد ، وقد يتوحد الطفل مع أحدهما ، ويكون هذا الواحد عقابياً متسلطاً . وفي مثل هذه الحالة يكون التوحد مصدراً للصراع والقلق وانعدام الأمن لدى الطفل .

وقد يتوحد الطفل الذكر مع أمه والبنت مع أبيها ، مما قد يقلب الادوار بكل ما يترتب على هذا القلب من مشكلات في مجال التوافق مع الآخرين .

إذا كان هذا القول يصدق في مجال الاسرة فإنه يصدق أيضاً في مجال النماذج التلفزيونية . وحيث أن التوحد يتوقع له أن يتم في هذه المرحلة من مراحل النمو فإن جذور القلق العصابي لدى الكبار تعود- في رأي فرويد- إلى التوحد غير السوي في هذه المرحلة (عقدة اوديب- عقدة البكترا) . وقد دعمت هذه الفكرة الفرويدية نتائج بعض البحوث ودراسات الحالة ومنها دراسة ولرستين Wallarstein وكيلي Kelley (1982) التي تناولت عينات كبيرة من أطفال أعمارهم ما بين ثلاث سنوات ونصف وست سنوات إنفصل آباؤهم . فوجد أن ردود فعل غالبية هؤلاء الأطفال نحو أسرهم هو تأنيب الذات Self-Blame[54] .

54- Sourfe A. L. & Cooper R. G. op. cit P 382.

ومحمد عماد الدين إسماعيل ، مرجع سابق ، ص 276-280 .

إن التنشئة الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة ليست وقفاً على الرفاق والأسرة فقط ، فرياض الأطفال إن وجدت لها دور لا يستهان به في تلك التنشئة .

فالطفل في هذه المرحلة من نموه تحرّكه مجموعة من الدوافع ذات الطبيعة النفسية الاجتماعية . فدافع حب الاستطلاع والاستكشاف يدفع به للتعرف على الأشياء من حوله وللسؤال عن كل شيء . والدافع للتعلم يخلق لديه نهماً لتعلم خبرات جديدة . والدافع للعب يجعله ينخرط في لعبة معينة ليمر الوقت دون أن يشعر الطفل حتى بحاجته للطعام . يمارس مهاراته الحركية والتمثيلية ، ويفرغ ما لديه من طاقة جسمية ونفسية .

وعليه فإن وجود خبرات جديدة . وفرصاً للعب والاستكشاف أمور ضرورية لطفل هذه المرحلة ، أضف إلى ذلك حاجة الطفل إلى أقران ينخرط معهم في انشطة شبه منظمة بعيداً عن أعين الوالدين ، ولعل دور الرياض هي المكان الذي يمكن أن يوفر له مثل هذه الإشباعات .

نظر فروبل إلى دور الرياض على أنها المكان الذي ينبغي أن تتوفر فيه السعادة للطفل بدرجة تساعده على النمو بجميع مظاهره . وأكد على أن أساس إطار الخبرات التربوية للطفل هو حاجاته ، كما أكد على أهمية اللعب والنشاط في النمو الروحي والخلقي . ونادى بضرورة أن تتيح الروضة النشاط التلقائي ومباشرة الأشياء واستكشاف البيئة والتعبير عن الذات والتفاعل مع الأقران .[55]

ويمكن لرياض الأطفال إذا ما أعدت الإعداد السليم أن تساهم في التنشئة الاجتماعية من خلال تنمية الإحساس بالثقة في الغير والثقة في النفس ، هذا الإحساس الذي تحدث عنه اريكسون في المرحلة الأولى من مراحل النمو النفسي الاجتماعي .ويتولد هذا الاحساس من خلال الإشباع المعتدل لحاجات الرضيع البيولوجية والنفسية وكذلك من خلال بدء الطفل بالاعتماد الجزئي على نفسه (الاستقلالية) في المرحلة الثانية من مراحل نموه النفسي

55- نوره المدفع ، دور رياض الأطفال في تنشئة الطفل ، مجلة شئون اجتماعية ، العدد الحادي عشر ، السنة الثالثة ، الإمارات العربية المتحدة ، 1986 ص 43-60 .

الاجتماعي .فإذا كانت الأسرة تتحمل في الدرجة الأولى خلق مثل هذه الإحساسات الإيجابية من خلال أساليب التنشئة التي تتبعها .فإن روضة الاطفال تأتي لتكمل ما بدأت به الأسرة فتوفر له الفرص للتعبير عن نفسه بحرية وقضاء حاجاته ومشاركة أقرانه ألعابهم ، دون أن تشعره بالخجل من نفسه أو الشك في قدراته أو الشعور بالذنب إذا ما فشل في أداء معين .

المجال الثاني الذي يمكن رياض الأطفال أن تساهم من خلاله في التنشئة الاجتماعية للطفل هو تنمية الإحساس بالاستقلالية في مقابل الاعتمادية ،وذلك من خلال تشجيع الطفل على خدمة نفسه واختيار ما يرغب فيه من أنشطة والتوافق الناجح مع أقرانه ،واختيار رفاقه من بين هؤلاء الأقران ،وترتيب أغراضه والمشاركة في الأنشطة الإجتماعية .

المجال الثالث هو مساعدة الطفل على الانفكاك التدريجي من التمركز حول الذات ، فطفل هذه المرحلة ما زال متمركزاً حول ذاته ، يظن أن العالم يدور حوله وتحت طلبه منطلقاً في ذلك مما كانت توفره له الأسرة . والاهتمام الكبير الذي كانت توليه إياه .ومن خلال تمركزه حول ذاته لا يسمح لأحد بمشاركته ما في يده ، من ألعاب أو طعام أو أشياء . ويفترض أن كل الأطفال يرون الأشياء كما يراها ، فيصادمهم عندما لا يوافقوه على وجهة نظره .

إن روضة الأطفال من خلال جوها العام البعيد عن جو الأسرة ، حيث تقل درجة الاهتمام بالطفل .فمعلمة الروضة لا يمكنها أن تكون أماً للطفل تعطيه نفس عطاء أمه ، يجد الطفل نفسه مطالباً بقضاء حاجاته فيذهب إلى التواليت وحده ، وعليه أن يتوجه إلى مصدر الماء ليشرب إن عطش ، وأن يتحرك لتناول أدوات الرسم عندما يطلب منه أن يرسم ، ويحس بالتدريج أن ليس بامكانه الحصول على كل ما يريد ، وأن الأطفال الآخرين لهم مطالبهم ، وهكذا ينفك تدريجياً عن التمركز حول الذات ليصل في نهاية مرحلة ما قبل المدرسة وبدايات مرحلة المدرسة الإبتدائية إلى الوعي بذاته Self Awareness

المجال الرابع الذي يمكن للروضة أن تنتج فيه هو مجال تنمية استعدادات الطفل للحياة المدرسية ، وذلك من خلال ما تتيحه له من فرص الحركة واللعب والاستكشاف والتوافق مع الأقران والانضباط والسلوك الأخلاقي .فهذا الطفل مطلوب منه عندما يتوجه إلى المدرسة في العام السادس من عمره أن يكون قد حقق نوعاً من التكيف مع الأقران ، وأن يكون قد اكتسب

مهارات التواصل مع الآخرين من استماع وتحدث ، واكتسب الكفاءة اللغوية وأصبح قادراً على الامساك السليم بالقلم ، ورسم صور الحروف والخطوط ، كما صار بإمكانه الامتثال للنظام المدرسي . كل هذه المهارات يمكن للروضة أن تساهم في إعداده وتدريبه ليحققها ، كما أنها قادرة على تنمية الحاسة الجمالية إضافة إلى تنمية الحواس الاخرى لديه .

إن أهمية دور الروضة في تنمية الطفل . والحماس لهذا الدور لا يجوز أن يعمينا عن الحقائق التالية :

- إن التربية في رياض الأطفال هي التهيئة للتربية المدرسية وليست حلقة من حلقاتها (Rausef & Bayles 1980) لذا لا يجوز بأي حال أن تتحول الروضة إلى مدرسة .
- إن للطفل في هذه المرحلة مطالب جدية مقارنة بمطالب نمو الرضيع ، وهي في نفس الوقت مغايرة لمطالب نمو مرحلة المدرسة الابتدائية فهو بحاجة إلى الحرية والتعلم عن طريق اللعب والنشاط ، فاللعب وسيلة فذة للتنمية الشاملة لطفل الروضة ، لا الدروس التي تلقى على غرار ما يحدث في المدرسة (Robinson 1988) .
- أن كلمة «روضة » تعني حديقة ، والحديقة تمثل المتعة والجمال الحرية واللعب للأطفال لذا لا يجوز أن يطلق اسم روضة على شقة في بناية يحجز في داخل غرفها الأطفال ثلاث ساعات أو أربع يومياً .
- إن تطلع فروبل ، وهو أول من دعا إلى إنشاء دور الرياض ، كان إلى دور هذه المؤسسات في إتاحة الفرصة للأطفال كي يمارسوا أنشطة تتوافق مع طبيعتهم وتقوي أجسامهم . وتدرب حواسهم وتنمي عقولهم ، وتجعل بينهم وبين المجتمع والطبيعة ألفة . وتصقل طبائعهم وتقودهم إلى أسس الحياة برمتها وإلى التوحد مع أنفسهم (Rausef & Bayles 1983) . بتعبير آخر فإن المطلوب من الروضة أن تساهم في التنمية الشاملة للطفل جسماً وعقلاً ووجدانا ولغة وعلاقات اجتماعية . هذه المهمة الشاقة لا يمكن أن تقوم بها معلمة تحمل الشهادة الثانوية ، بل تحتاج إلى مربية مؤهلة لمثل هذه المهمة .

فالروضة التي تساهم في تنشئة الطفل لها شروط ولا يمكن أن تكون مؤسسة تجارية ، مثل هذه الروضة التي نتطلع اليها صارت محط الاهتمام منذ عام 1977 بانعقاد ندوة «تربية الطفل في السنوات الست الأولى» في الخرطوم ، كما استجابت الدول العربية بجعل عام 1979 عاماً عالمياً للطفل ، وانعقد مؤتمر الطفل العربي عام 1980 ، وتكررت الندوات عام 1983 في الكويت وعام 1984 في الخرطوم ، وفي العام نفسه تم اقرار ميثاق حقوق الطفل العربي والذي يؤكد من بين ما يؤكده على حق الطفل في الرعاية الأسرية والتعليم في مرحلة ما قبل المدرسة ، وكان آخر مؤتمر للطفولة العربية عام 1986 بتونس .

أما من حيث واقع رياض الأطفال ، فسنورد نتائج دراسة أحمد سليمان عودة وآخرون لواقع رياض الأطفال في الأردن حيث جاء فيها :

- يتولى القطاع الخاص في الأردن والجمعيات الخيرية مهمة إنشاء دور رياض الأطفال وينصب اهتمامه على الكم على حساب الكيف ويركز على الربح المادي على حساب العائد التربوي ، فلا التجهيزات ولا البناء ولا المعلمات بقادرات على الاستجابة لوظيفة روضة الأطفال .
- دور الرياض تركز على الجانب العقلي للطفل وكأن المدرسة الابتدائية بدأت في مرحلة مبكرة .
- تشكو الروضات من عدم وجود مناهج وكتب محددة نظراً لضعف مؤهلات المعلمات أولاً وضعف الاشراف والتوجيه ثانياً .
- غياب التنسيق والتعاون وتبادل الخبرات بين دور رياض الأطفال .[56]

فهل يمكن لمثل هذه الرياض أن تساهم في تنشئة الطفل؟!

56- أحمد سليمان عودة ، محمد حسن فريحات ، محمد ابراهيم حسن ، واقع رياض الأطفال في الأردن ، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية الكويت 1987 .

من جانب آخر ، فإن توفر دور رياض معدة اعداداً ملائماً لا شك أنه سيساهم في تنمية الطفل . فهناك أكثر من دراسة تشير إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الأطفال الذين التحقوا بالروضة والاطفال الذين لم يلتحقوا بها في حجم القاموس اللغوي والقدرة على التعبير والمحادثة والاستماع وكذلك الاستعداد لتعلم الكتابة .[57]

العامل الأخير الذي يلعب دوراً مناساً في التنشئة الاجتماعية للأطفال هو جهاز التلفزيون ، وقد حظي التلفزيون من بين وسائل الاعلام المختلفة بالإهتمام . ويجادل جورج كومستك (G.Comstock) (1978) في أن التلفزيون يلعب دوراً رئيساً في تنشئة الطفل الاجتماعية ، يتنافس في ذلك مع الأسرة والمدرسين والوعاظ وكافة المؤسسات التربوية الأخرى ، فيما يؤثر على قيم ومعتقدات وتوقعات الاطفال . فهل هذا الأثر ذو طبيعة ايجابية أم ذو طبيعة سلبية ؟

إن طبيعة أثر التلفزيون في الأطفال قضية جدلية أيضاً فأعداء هذه الوسيلة يرون أن ما يبث من خلالها ليس كله صالحاً . ويوردون حججاً متعددة من بينها : انخفاض مستوى تحصيل أطفال جيل التلفزيون في القراءة والحساب عن أقرانهم قبل أن يظهر هذا الجهاز ، فالتلفزيون يعمل على جذب الاطفال بعيداً عن الكتب والواجبات المدرسية وهو يعلم الطفل أن يكون متعلماً سلبياً ، إن هذا الجهاز كثيراً ما يعرض مشاهد العنف ، وتكرار هذه المشاهد يجعل الأطفال أكثر استعداداً لممارسة السلوك العنيف ، والتلفزيون أيضاً يوهم الأطفال أن أعقد المشكلات يمكن أن تحل بسهولة وسرعة ، وأن المعاناة الإنسانية في المواقف التي يحدث فيها إطلاق نار معاناة بسيطة ولحظية ، ويجعل الاطفال يعتقدون أن ما يجري في التلفزيون هو عين ما يجري في الواقع (Lyle & Hoffman 1979,Friedrich & Sten 1973) .[58]

أما المدافعون عن التلفزيون فيحتجون بأن هذا الجهاز نافذة يطل منها الطفل على العالم ، ويعرضه إلى خبرات جديدة وواسعة لا يستطيع الوالدان أو المعلمون أو الرفاق تعريضه لمثلها ،

57- عبد الله عويدات ، مرجع سابق .

58- Santrock W. J. op. cit. P. 231.

ويعلمه سلوكاً جديداً من خلال التقليد ، (Bandura 1977) .فليس كل ما يعرضه التلفزيون سيئا إنما يعرض أشياء جيدة أيضاً يمكن للطفل أن يتعلمها . من خلال هذه الأشياء يمكن تعليم الطفل أن عليه أن يسلك سلوكاً مقبولاً اجتماعياً ولا يسلك سلوكاً مضاداً للمجتمع (Aimece Leifer 1073) .[59]

ومهما يكن من أمر ، سيظل التلفزيون جهازاً منافساً وفاعلاً شئنا ذلك أم أبيناه ، وكل ما يمكن فعله هو توجيه الأطفال لكيفية التعامل مع هذا الجهاز ، ولا شك أن توجيه الوالدين والمدرسين والوعاظ يخفض من بعض الآثار السلبية التي قد تقع على الأطفال .

(2:4) نماذج من المهارات الاجتماعية:

رأينا أن هدف التنشئة الاجتماعية في هذه المرحلة هو إكساب الطفل السلوك الاجتماعي المقبول من كل من وأعراف وعادات وتقاليد المجتمع ، والذي يساعد الطفل على تحقيق التوافق الناجح مع الجماعة . ورأينا أيضاً الأنماط العامة للتنشئة الاجتماعية : التسلطية ، الضبط التربوي ، وترك الحبل على الغارب .وكذلك اساليب التنشئة :الثواب والعقاب ، الملاحظة والتقليد ،والتوحد .

بعد كل ذلك حان الوقت لتناول نماذج من المهارات الاجتماعية المتوقع اكتسابها لدى طفل ما قبل المدرسة من هذه المهارات : السلوك المرتبط بالتنميط الجنسي ، السلوك الأخلاقي ، اللعب ،المبادأة والاستقلالية .

(1:2:4) السلوك المرتبط بالتنميط الجنسي Sex-Typed Behavoir

يقصد بالتنميط الجنسي اكتساب السمات السلوكية من طرف الطفل التي تتناسب مع جنسه ، ويلعب التوحد مع نفس الجنس دوراً رئيساً في هذا التنميط ، إضافة إلى قدرة طفل هذه المرحلة على تكوين المفاهيم باعتبارها وحدة معرفية بشكل خاص مفهوم الجنوسية Gender Concept .

59- Ibid . 232.

تشير بعض الدراسات إلى أن الطفل في نهاية عامه الثاني يبدي انجذاباً نحو اللعب تبعاً لجنسه ، فالذكر ينجذب للُعب الخشنه كالشاحنات والسيارات وأدوات الحرب كالدبابات والمسدسات والسيوف ، بينما تنجذب البنت إلى اللُّعب الناعمة والتي يمكن احتضانها (Smith & Daylisht 1977) ، ولكن في مثل هذا السن المبكر قد لا تكون تفضيلات الاطفال مطلقة على هذا النحو إنما قد نجد بنتاً تميل إلى لعب الذكور والعكس أيضاً صحيح ، ولكن في السنة الرابعة تقريباً يبدأ السلوك المرتبط بالجنس يتزايد ، ففي دور الرياض يظهر الاطفال الذكور ميلاً للألعاب الخشنة أكثر مما تظهره البنات ، في حين أن البنات يبدين اهتماماً أكبر بالأطفال الرضع وتغذيتهم كما يدرك كلاهما جنسه ، وينجذب بالتالي كل إلى جنسه سواء في داخل حجرة الصف ، أو أثناء اللعب في ساحة الروضة أو الحي .

ويلعب الوالدان والرفاق دوراً رئيساً في مساعدة أطفال هذه المرحلة على إدراك جنسهم من خلال تشجيع السلوك الملائم للجنس واستنكار السلوك غير الملائم .ولما كان الوالدان حاملي ثقافة المجتمع فإنهم ميالون إلى تشجيع السلوك الذكري لابنائهم من مثل : الاعتماد على النفس ، الاستقلالية ، الخشونة ، الجري ، القفز ، التسلق ، ارتداء الملابس الخاصة بالاطفال ، الاختلاط بأقرانهم الذكور . . الخ ، وبالمثل تشجيع السلوك الانثوي لبناتهم مثل : الاهتمام بالشئون المنزلية ، الحساسية ، الحنو والرعاية ، ارتداء ملابس البنات ، والاختلاط بأقرانهن من الإناث ، والمسالمة والخنوع . . .الخ ، ولا شك أن ما يشجع عليه من سلوك وما يستنكر من سلوك يتأثر بالثقافة السائدة وما يطرأ على هذه الثقافة من تطور . فثقافتنا التقليدية فيها تفضيل للطفل الذكر على الأنثى ، ولكن تفيد دراسة لمحمد عماد الدين اسماعيل أجريت عام 1962 أن تغيرات طرأت على الاتجاهات الوالدية نحو الابناء من الجنسين فيما بين عامي 1954 و1962 ، حيث وجد أن اتجاهات الوالدين تميل نحو المساواة بين الجنسين من حيث الإهتمام بمستقبلهما ومن حيث نوعية التعليم ومستواه ونوع المهنة ، وهذه النتيجة ليست وقفاً على الثقافة في مصر وحدها إنما هي موجودة أيضاً في الثقافة العربية ككل (Torky 1980) .

وتفيد دراسات أخرى أن الآباء هم اكثر من الأمهات تفرقة بين الولد والبنت في عملية التنشئة الاجتماعية عند تحديد الدور الجنسي (اسماعيل وابراهيم ومنصور 1974 ، Block 1976 فهم يشجعون أولادهم الذكور على رد العدوان في حين لايفعلون نفس الشيء مع بناتهم ، كما أنهم يتقبلون بكاء بناتهم إذا خسرن أمام زميلاتهن في اللعب ، في حين لا يتقبلون هذه النتيجة لأولادهم مذكرين إياهم بأن «الأولاد لا يبكون» .[60]

وتؤكد دراسات أخرى على فهم طفل هذه المرحلة الثبات الجنوسي Gender Constancy بمعنى أن الولد يبقى ولداً والبنت تبقى بنتاً حتى لو تغير شكل الشعر واللباس أو السلوك ولا يتحقق هذا الفهم بشكل كامل ونهائي الا في نحو الخامسة من العمر ، وتفيد نتائج هذه الدراسات أن الطفل الذي أدرك مفهوم ثبات الجنس يفضل النظر إلى سلايدات الرجال أكثر من سلايدات النساء . وأن البنات اللواتي لم يدركن هذا المفهوم أبدين اهتماماً بألعاب الأولاد . بتعبير آخر فإن إدراك الجنس يمكن أن يشكل دافعاً للأطفال للبحث عن المحتوى الاجتماعي الذي بواسطته يتدربون على السلوك الجنسي المناسب[61]

ولتفسير إدراك الطفل لجنسه ولثبات هذا الجنس نشير إلى أكثر من عامل منها : العوامل البيولوجية ممثلة في الاختلافات التشريحية بين الجنسين ، (اريكسون Erickson) ومنسوب هرموني الاندروجين (هرمون الذكورة) والاستروجين (هرمون الانوثة) (هوستن A.Huston) ، والعوامل المعرفية ممثلة في قدرة الطفل على تكوين المفاهيم والتصنيف ، ويتصور كولبرج Kohlberg مسار انبثاق الدور الجنسي على النحو التالي : «أنا ولد ، أريد أن أعمل ما يعمله الاولاد ، إن فعلت ذلك سأكافأ» أما جين بلوك Jean Block 1973 فترى أن الدور الجنسي مكون رئيسي من مكونات الشخصية ، ويتطور على النحو التالي :

المرحلة (1) الهوية الجنوسية Gender Identity وبروز الذات Self-Enhancement .

المرحلة (2) المعايير الخارجية للدور الجنسي .

60- محمد عماد الدين إسماعيل ، مرجع سابق ، ص 282-295 .

61- Sourf A.L. & Cooper R.G., op. cit P. 384.

المرحلة (3) تشرب معايير الدور الجنسي .

المرحلة (4) الثنائية الجنسية Androgyny .

بلوك ترى أن الطفل ينشغل أولاً بتأكيد ذاته أو هويته ، فيستقل عن والديه ، يلي ذلك التزامه بالقواعد والأدوار بفعل المكافأة التي يتلقاها كلما امتثل لهذه القواعد ، أما المرحلتين الثالثة والرابعة فترى أن الطفل سيمر فيهما في مرحلة الرشد .

أما النوع الثالث من العوامل المؤثرة في إدراك الطفل لجنسه فهي العوامل البيئية ممثلة في العوامل الاجتماعية ، الآباء الرفاق ، المدرسون وكذلك وسائل الاتصال ، وقد سبق وأن أشرنا إلى أدوار هؤلاء في تنشئة الطفل بشكل عام واكسابه السلوك المنسجم مع جنسه بشكل خاص[62] .

السلوك الأخلاقي Moral Behavior

يتوقع من طفل ما قبل المدرسة أن يكتسب مفهومي الخطأ والصواب ليعيرا معيارين يطبقهما الطفل على سلوكه الخاص ، فإن توافق هذا السلوك مع معيار الصواب كان سلوكاً أخلاقياً وإلا فهو سلوك غير اخلاقي .

ولا شك أن الطفل يكون هذين المفهومين من خلال عملية تصنيف السلوك إلى فئتين فئة السلوك الذي أثيب عليه وفئة السلوك الذي يعاقب عليه . وذلك من خلال ملاحظة السلوك الذي قلده فأثيب عليه ، والسلوك الذي قلده فعوقب عليه . بهذه الكيفية صار هذان المفهومان من مدخراته المعرفية . يضاف إلى ذلك امتصاص الطفل لقيم واتجاهات الوالدين عبر عملية التوحد التي تحدثنا عنها سابقاً كأسلوب من أساليب التنشئة الاجتماعية لتضاف هذه القيم والاتجاهات إلى رصيده المعرفي ولتصبح أيضاً معايير أو دوافع للسلوك . فإن اتفق هذا السلوك مع تلك القيم كان سلوكاً أخلاقياً وإلا فلا يكون كذلك وعليه فإن الطفل يكتسب سلوكه الاخلاقي عبر عملية التنشئة الاجتماعية .

62- Santrock W. J. op. cit. PP. 235-236.

يضاف إلى ما تقدم أن الطفل عندما يعاقب على سلوك . أو عندما يسلك سلوكاً لا يتفق والقيم والاتجاهات التي توحد معها يبدأ يشعر بالذنب والقلق والخوف . وحتى يتلافى هذه المشاعر المؤلمة يفضل الالتزام بسلوك النموذج الاخلاقي .

إن تواجد هذه المشاعر هي مؤشرات دالة على اكتساب الطفل لمعايير السلوك الأخلاقي . ويرى بعض علماء النفس أن هذه المشاعر قد تظهر مع البدايات المبكرة لهذه المرحلة عندما يكتسب الطفل تحريم أفعال معينة مثل : لا تقترب من الكتب ، لا تفتح الخزانة ، لا تعبث بحاجيات أخيك . . . الخ . وشيئاً فشيئاً تتكون لدى الطفل صور ذهنية عما يجب أن يفعله وعما يجب ألا يفعله فتراه يعزف عن ضرب أخيه الصغير ، ويتوجه لمعاملته معاملة طيبة ، وبالمثل يتعلم كيف يكون أميناً ومطيعاً لا يكذب ولا يسرق .

إن تنامي عدد الصور الذهنية للسلوك المرغوب فيه وللسلوك المرغوب عنه ، وتشرب الطفل لعدد أكبر من المفاهيم والقيم والإتجاهات ، وقوة توحده مع النموذج الحامل لنفس المعايير المؤدي للسلوك المتفق مع تلك المعايير ، وعدم قدرة الطفل على احتمال مشاعر الذنب والقلق كل ذلك يتوقع من تواجده التزام الطفل بالسلوك الأخلاقي في حضور الآخر أو في غيابه .

أما إذا تعرض الطفل لعقاب قاس ، وتزمت شديد في مراعاة المعايير والقيم ، وإذا كان توحده مع النموذج أساسه الخوف والرهبة لا الحب والدفء العاطفي ، فإنه من المحتمل أن يكف الطفل عن السلوك غير الأخلاقي في حضور الآخر فقط ويمارسه في غيابه ، الاحتمال الثاني تصاعد قوة مشاعر الذنب والقلق لدرجة يصبح معها يخاف حتى من أداء السلوك المقبول إجتماعياً وبالتالي أخلاقياً ، مما يعيق النمو بدلاً من أن يطوره .

إن الدراسات في مجال النمو الاخلاقي تركزت على أكثر من جانب ، فقد اهتمت بداية بالتبرير الذي يقدمه الطفل للقرار الذي يتخذه الآخر ويترتب عليه سلوك اخلاقي . مثل ذلك : الغش يعتبر بشكل عام سلوكاً غير مقبول ، وضع أحدهم في موقف كان عليه ان يختار ام يمتنع عن الغش ماذا يختار؟ ولماذا؟

واهتمت ثانياً بالكيفية التي يتصرف بها الاطفال في مواجهة القواعد الأخلاقية ، مثال ذلك : هل الطفل يغش في شتى المواقف؟ وما هي العوامل التي تؤثر في سلوكه هذا ؟

أما مجال الإهتمام الثالث فكان نوعية مشاعر الطفل بعد أن يتخذ قراراً اخلاقياً وقد اهتم الباحثون بالقرارات التي تصدر وفقاً لها سلوكات غير أخلاقية أكثر من اهتمامهم بتلك التي تصدر عنها سلوكات أخلاقية ، في المثال السابق هل يشعر الطفل بالذنب إذا ما غش؟ اذن مجالات الاهتمام في دراسة النمو الأخلاقي للطفل كانت مجالات : التفكير ، الفعل ، والمشاعر .[63]

كان بياجيه من العلماء الذين اهتموا بالتفكير الأخلاقي Moral Thought. ومن خلال دراسته للنمو المعرفي للطفل خلص إلى وجود نمطين مختلفين من التفكير الأخلاقي النوع الاول هو الواقعية الاخلاقية Moral Realism والذي يظهر لدى الاطفال ابتداء من السنة الرابعة إلى السنة السابعة من العمر ، والنوع الثاني هو الإستقلالية الاخلاقية Moral Autonomy وهذا لا يظهر إلا بعد سن العاشرة . أما الاطفال في ما بين السابعة والعاشرة فيمرون في مرحلة انتقالية بين هذين النوعين من التفكير .

ما يهمنا هنا هو النوع الأول ، فصاحبه يتخذ ما يترتب على سلوكه معياراً للصح والخطأ وليس القصد من السلوك . مثال ذلك : إن كسر اثني عشر كأساً بالصدفة هو عمل أسوأ من كسر كأس واحدة حدث في محاولة الطفل سرقة كعكة مخبأة في الخزانة . كذلك يرى الطفل أن المبادئ الأخلاقية ثابتة وتتمتع بسلطة مطلقة . ويعتقد أن العقاب سيقع فور مخالفة هذه المبادئ . وتشير نتائج العديد من الدراسات أن كل الاطفال من مختلف الثقافات والطبقات الاجتماعية ومستويات الذكاء لا بد وأن يجتازوا مرحلة التفكير الواقعي الاخلاقي أولا في هذه المرحلة[64] Hoffman 1980 ,Havighurst & Neugarten, 1955.

اللعب

اللعب في هذا السن هو أكثر أنشطة الطفل ممارسة ، يستغرق معظم ساعات يقظته ، وقد يفضله أحياناً على الأكل أو النوم . إنه وسيلة فذة يتعلم بها الطفل مهارات جديدة ويطور

63- Ibid P 237.
64- Ibid P 239.

مهاراته القديمة ، أنه ورشة اجتماعية ، أو حلبة يجرب عليها الأدوار الاجتماعية المختلفة وحيداً أو مع أطفال آخرين ، إن غياب هذا النشاط لدى طفل ما مؤشر دال على أن هذا الطفل غير عادي ، إن اللعب يصدر عن دافع حقيقي ذاتي لا نتيجة لتعزيز الآخرين له ، فاللعب في ذاته مكافأة للطفل ، وهو نشاط تلقائي طبيعي لا يعلمه اياه أحد .(65)

إن اللعب يخدم جميع جوانب النمو ، به يكتسب الطفل مهاراته الحركية ويتقوى جسمه . ويقوم بعمليات معرفية من : استطلاع واستكشاف واستدعاء الصور الذهنية والرموز والمفاهيم التي سبق وأن كونها كوحدات معرفية ، وفيه يجود أداءه اللغوي فيثري قاموسه اللغوي ، ويتعلم معان جديدة . وتراكيب لغوية متنوعة ويشذب ألفاظه الطفلية ، وفيه يقوم بنشاط اجتماعي انفعالي عندما يلعب ادوار الأب والأم . ويعبر عن انفعالاته ، ويختبر أنواع السلوك الاجتماعي التي تلائم الموقف ، كل ذلك بحرية تامة دون خوف أو تعرض لنتائج غير سارة .

لعل أول محاولة جدية لدراسة التطورات التي تطرأ على اللعب الاجتماعي للأطفال كانت من قبل بارتن(1932) M.Parten واعتمدت في دراستها على ملاحظة الأطفال في لعبهم الحر في دور الحضانة ، وصنفت الاطفال تبعاً لمدى انخراطهم في اللعب إلى الفئات التالية : الطفل غير المشارك في اللعب Unoccupied يقف في مكان ما في الغرفة يجول ببصره عبر أرجائها أو يقوم بحركات غير هادفة . أمثال هذا الطفل هم قلة في دور الحضانة .

الطفل الوحيد Solitary حيث يلعب وحده ، ويبدو منخرطاً فيما يلعب فيه لا يلوي على شيء آخر . هذا النوع من الأطفال غالبا ما تتراوح أعمارهم ما بين الثانية والثالثة .

الطفل المراقب للعب Onlooker حيث يكتفي بالتحدث مع الأطفال المنخرطين في اللعب أو توجيه الأسئلة لهم ، فهو يبدي اهتماماً بلعب الآخرين ولكنه لا يشاركهم .

أما من حيث نوعية التفاعل الذي يحدث بين الأطفال إبان اللعب فقدقسمته هذه الباحثة إلى الفئات التالية :

65- Sourfe A. L. & R. G. op. cit P 385.

اللعب التعاوني Coopertative Play يتسم هذا النوع من اللعب بالتفاعل الإيجابي بين الأطفال حيث يعملون كجماعة يمكن أن يكون لها قائد يوجه عمل الأطفال الآخرين . ويمكن مشاهدة هذا النوع من اللعب في نهايات مرحلة ما قبل المدرسة عندما يتشارك مجموعة اطفال الروضة في مشروع إيهامي يبنون فيه جسراً من الطوب او بناية ، ويظهر هذا النوع من اللعب بشكل أوضح في مرحلة المدرسة الإبتدائية .

اللعب بالمشاركة Associatve Play في هذا النوع من اللعب يتشارك مجموعة من الأطفال الأصدقاء في أداء لعبة معينة ولكن دون أن يكونوا جماعة منظمة كما هو الحال في اللعب التعاوني . ينخرط الأطفال في أنشطة اللعبة ويظهرون اهتماماً ملحوظاً بالتفاعل مع بعضهم البعض ، ومن الأمثلة على هذا النوع من اللعب : السير في صف منتظم ، نقل قطع من الطوب ، ترتيب مجموعة من الألعاب . .الخ .

اللعب التناظري Parallel Play فيه يلعب الطفل وحده مع ألعابه وقد يقلد ما يقوم به الأطفال الآخرون في ألعابهم ، فتراه يتحدث إلى لعبه وكأنه يتحدث إلى أطفال حقيقيين وهذا النوع من اللعب تعويضي للاطفال الذين لا يقبلون في جماعة اللعب الحقيقية .

إن هذا التصنيف الذي قدمته بارتن والمنهج الذي اتبعته ما زال يصلح كأساس لدراسات يمكن القيام بها للتعرف على طبيعة أطفال هذه المرحلة وتبعا لمتغيرات العمر الزمني ، الجنس ، التفضيل ،الاعتمادية ،الاستقلالية ،المسالمة ،العدوانية . . .الخ .

وفي محاولة للتأكد من صلاحية تصانيف بارنتر قام بارنيس Barnes(1971) بملاحظة مجموعة من الأطفال لمدة ساعة ، أبان اللعب الحر ولمدة اثني عشر اسبوعاً ، فوجد أن اطفال السبعينات قد زهدوا في ألوان اللعب التعاوني واللعب بالمشاركة ، كما كان يفعل أطفال الثلاثينات ، وحاول تفسير هذه الظاهرة بردها إلى ظهور التلفزيون الذي جعل من الأطفال أكثر سلبية ، وإلى الوفرة في اللعب وجاذبيتها ، وتشجيع الآباء لأبنائهم للعب وحدهم .

وقد أحتل اللعب الإيهامي لدي الأطفال مكانة بارزة في دائرة اهتمام الباحثين ففي عام 1978 اشار فين .Fein إلى أن الأطفال يحولون كل ما حولهم إلى رموز عندما ينخرطون في

هذا النوع من اللعب ، ويظهر اللعب الإيهامي بشكل بسيط في الشهر الثامن عشر من عمر الطفل الرضيع . ويتطور ليصير أكثر وضوحا ما بين الثالثة والرابعة من العمر ، ويصل إلى الذروة في العامين الخامس والسادس وينحدر في سن المدرسة حيث يتحول الأطفال إلى اللعب الحقيقي .

يؤدي الأطفال في هذا اللعب أدوارا مختلفة : الأب ، الأم ، المدرس ، الجار ، سوبرمان ، الطبيب . . . الخ . أحيانا يعكسون دور البالغ وأحياناً اخرى يجعلون دوره مثالا للسخرية ، مما يمكنهم من تفريغ ما لديهم من شحنات انفعالية .[66]

إن لهذا النوع من اللعب قيمة كبيرة من خلال دوره في تنمية الطفل معرفيا وانفعاليا واجتماعيا ،ومن خلال ما يفيدنا نحن الكبار في الإطلاع على حياة الطفل النفسية وعلاج العوائق التي تواجهه ومن خلال ما يمكن أن يكشف عنه من قدرات إبداعية لدى الطفل ، فالطفل الذي يعيد تنظيم الأشياء أو المواد المألوفة لكي يستخدمها في مواقف جديدة أو لأغراض غير مألوفة كأن يلبس على رأسه طنجرة في مقابل الخوذة التي يلبسها رجال المطافىء ، أو عندما يعمل من كيس نايلون بالونا يصعد به إلى الفضاء ، أو يأخذ قطعة من البلاستيك ويربط حوافها بالحبال ليصنع منها مظلة . الخ ، انما يعبر عن قدرة إبداعية تكون مقدمة للتفكير الإبداعي مستقبلاً .

وهناك نوع آخر من اللعب هو اللعب الاستطلاعي الذي يلعب دوراً هاماً في تنمية الطفل معرفياً . ويلاحظ السلوك الاستطلاعي لدى الطفل عندما يتلقى لعبة جديدة . فيبدأ يحاول تكسيرها ليرى ما بداخلها . أو ازالة ثيابها ليرى ما تحتها . .الخ . كما أن الاسئلة التي تصدر عن الطفل مظهراً آخر من مظاهر اللعب الاستطلاعي ، وطفل هذه المرحلة قادر على تنويع السلوك الاستطلاعي بدافع الرغبة في تغيير المثير مما يساعده على إطالة مدى الانتباه لديه والتغلب على الملل .

ومن العوامل التي تثير السلوك الاستطلاعي لدى الأطفال :الجدة ، والتعقيد ، والغرابة ذلك أن اللعبة التي تعرف عليها الطفل واعتاد عليها لا تثير اهتمامه كما تفعل اللعبة

66- Santrock W. J. op. cit PP 227-230.

الجديدة . وبالمثل فإن اللعبة المعقدة تثير الاهتمام أكثر من اللعبة البسيطة ، أخيراً اللعبة الغريبة عليه تثير اهتمامه بدافع الرغبة في جمع المعلومات ، والرغبة في ازالة وجه الغرابة عملا بمبدأ الكفاية أو السيطرة على البيئة .

ومن الدراسات الطريفة في مجال العلاقة بين اللعب واتجاهات الوالدين ، وبين اتجاهات الوالدين وتنمية الابداع لدى اطفالهم دراسة بيشوب وتشيز (1971) Bishop & Chase فقد وضعا معياراً لاتجاهات الوالدين تتراوح بنوده بين طرفين متناقضين ، الطرف الأول اطلق عليه اسم «النسق التجريدي» للصفات وهي تفتح الذهن ، القدرة على التكيف ، البعد عن التزمت ، عدم التسلط ، القدرة على تناول وجهات نظر متعددة ، والقدرة على منح الطفل قدرا من الاستقلالية . أما الطرف الثاني فقد اطلق عليه اسم «النسق العياني» للصفات ويتضمن : البساطة الاستبدادية . التسلطية ، العقائدية ، الجمود ، التقليدية وضعف القدرة على التكيف ، وقد اسفرت هذه الدراسة عن النتائج التالية : إن الأمهات اللواتي كانت اتجاهتهن قريبة من النسق التجريدي اميل إلى امداد الأطفال ببيئة للعب تستثير لديهم المرونة والرغبة في الاستكشاف والاستقلالية ، وقد وجد أن هؤلاء الأطفال كانوا أميل إلى إظهار استجابات أكثر تنوعاً وتعقيداً من غيرهم من الاطفال .

وفي دراسة لسنجر(1961) Singer وجد أن الأطفال الأهدأ مزاجياً تكون قدرتهم للقيام بعمليات تخيل أشد خصوبة وأطول مدى من الأطفال غير المستقرين من مثل : العد التنازلي ، تصور انطلاق الصاروخ ، إدارة عجلة وهمية للقيادة . . .الخ . وقد ثبت وجود إرتباط كبير بين القدرة على التخيل والتفكير الإبداعي إن الانخراط في اللعب الايهامي مؤشر دال على قدرة الطفل على التخيل .[67]

وفي دراسة لعمر جبرين (1980) أجراها في الأردن حصرنشاطات اللعب في خمس مجموعات : مجموعة انشطة اللعب العشوائي وتضم : الركض ، جر أو دفع اداة ، الطرق بالمطرقة ، الرسم ، الحفر ، اللعب بأعضاء الجسم ، كيل التراب ، اللعب بالطعام في الصحن ، لبس ملابس الكبار ، الزحف على الارض ، وضع مساحيق على الوجه ، التظاهر بقيادة

67- محمد عماد الدين اسماعيل ، مرجع سابق ص 307-335 .

السيارة ، التظاهر بأعمال يقوم بها الكبار ، المشي مع القفز ، رمي الحجارة ، التشطيب على الجدران ، التزلج على حواف السلالم ، وخز الغير ، الرقص والغناء بشكل مفاجئ .

مجموعة أنشطة اللعب ذي القواعد وتضم : للإناث : الحجلة . كالات ، نط الحبل ، الزقفة الثنائية ، وللذكور : كرة القدم ، الجلول ، السبع حجار ، حدر بدر ، الطيارات الورقية ، الضامة ومختلطة : الاستغماية ، ورق اللعب ، اوليك يا اسكندراني ، الزقة ، انا النحلة انا الدبور ، يا مدارس يا مدارس ، حبس حرامي ، عالي واطي ، طاق طاق طاقية ، وقد اشار الباحث إلى أن اطفال هذه المرحلة العمرية يحاولون هذه الالعاب دون اتقان لها .

مجموعة أنشطة اللعب الإبهامي ٠ الرمزي والتمثيلي) وتضم :

الالعاب الإيهامية الجماعية : بيت بيوت ، المدرسة ، عسكر وحرامية ، عريس وعروس ، أما الالعاب الإيهامية الفردية فتظهر في سن ما بين 2-4 سنوات نظراً لصغر سن الطفل وضيق خياله فيركب المكنسة ويظنها حصاناً ، أو يركب الكرسي ويتظاهر أنه يسوق السيارة كأبيه . . .الخ [68]

(4،6،4) الرسم:

إذا كانت اللغة وسيلة الطفل للتعبير عن أفكاره ، ومشاعره واللعب وسيلته لتمثيل الدور وابراز قدرته على التخيل ، وتفريغ بعض الشحنات النفسية ، فإن الرسم نوع من أنواع اللعب وهو ايضا وسيلة فذة في للتعبير عن كل هذا : الأفكار والمشاعر والخيال والذاتية والعلاقات الاجتماعية .

ويبدو أن هناك نزعة فطرية لدى الطفل نحو الرسم : فالأطفال -كما يرى لويس Lewis- يمتلكون الحافز للرسم والتشكيل ، ويكاد جميع اطفال العالم يرسمون ويشكلون نفس الأشياء بنفس الطريقة في نفس العمر Lewis, 1967,Harris, 1963 Kelleg, 1967.

وتعتبر محاولات الطفل للإمساك بالقلم والخربشة على ورقة في السنة الثالثة من عمره من المؤشرات الدالة على نموه الحركي أولاً ، وخاصة بدايات نضج العضلات الصغيرة الكائنة في

68- عمر جبرين ، دراسة الألعاب في الأردن ، مجلة دراسات ، المجلد السابع ، العدد (2) ، 1980 .

رؤوس أصابعه ، وقد وجد أن الطفل في هذا السن يستطيع أن يرسم خطاً منحنياً مقفلاً وفي سن الخامسة يرسم خطوطاً مستقيمة في كل الاتجاهات .[69]

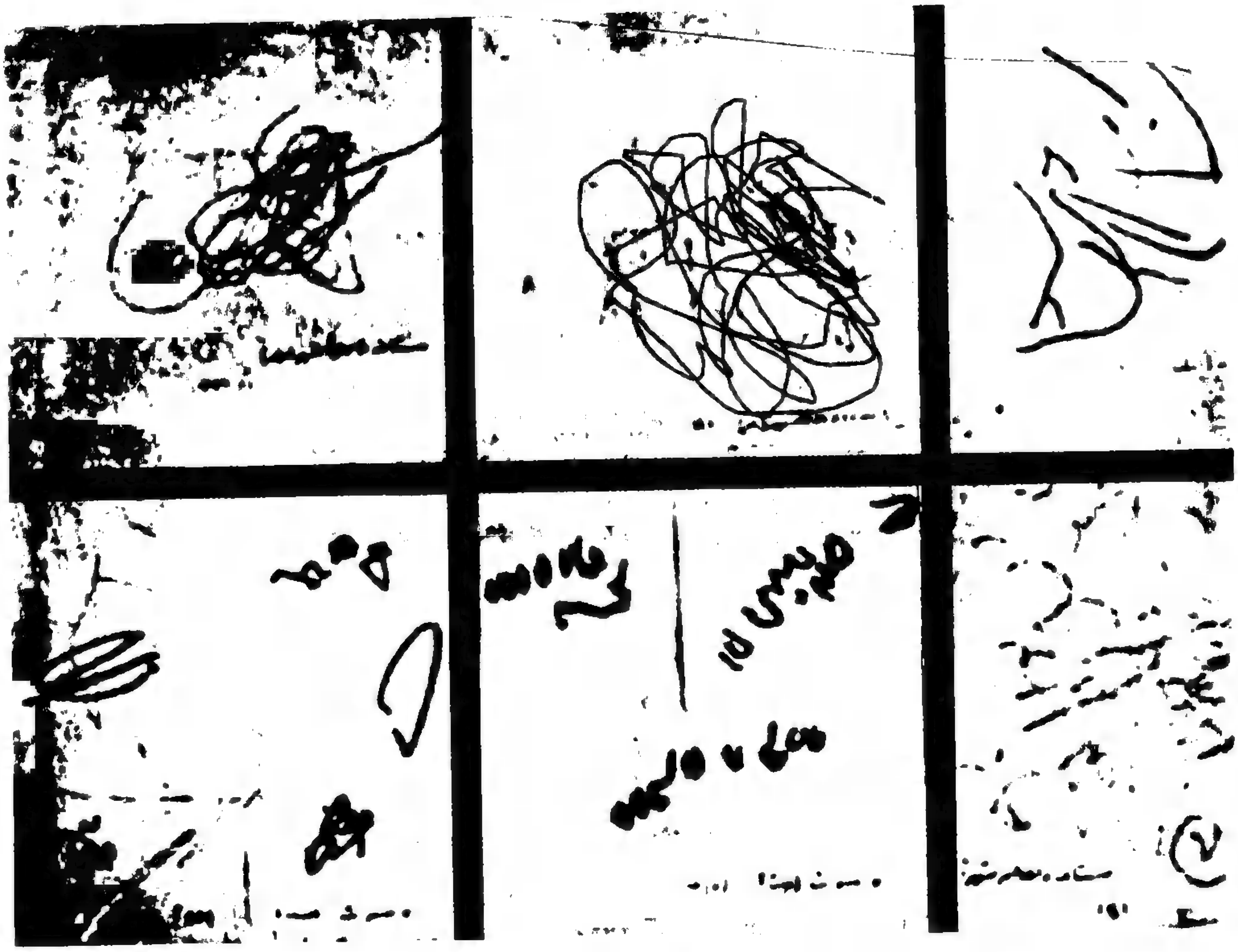
وقد وجد بعض الباحثين في رسوم الاطفال مؤشراً دالاً على مستويات ذكاء هؤلاء الأطفال(جود إنف 1926 Good Enough) ،حيث اعتبر عدد التفاصيل التي يرسمها الطفل في صورة «الأب» مؤشراً دالاً على مستوى ذكائه .كما وجد البعض الآخر من الباحثين في هذه الرسوم مؤشرات دالة على مدى تكيف الطفل النفسي والاجتماعي ، وبنيت اختبارات تقيس درجة توافق الطفل .

وفي دراسة لعمر جبرين (1981) أجراها في الأردن بعنوان : الخصائص النفسية والتطورية لرسوم الأطفال العرب بين سن الثانية والثامنة وجد أن هناك مراحل تطورية لرسوم الأطفال الأردنين ، ويهمنا هنا المراحل التطورية في مرحلة ما قبل المدرسة :

1- مرحلة الخطوط العشوائية (الخربشة Scribbling) من سنتين إلى اربع سنوات ، وتنقسم إلى مرحلتين فرعيتين :

أ- المرحلة الفرعية الأولى تمتد من سن سنتين إلى حوالي ثلاث سنوات : تكون فيها قدرة الطفل على الرسم محدودة جداً ، وأولى الإشارات المرسومة تكون عشوائية أشبه بالحركة البندولية وتبدو الخطوط إما مستقيمة أو مقوسة نسبياً .كما تبدو أحياناً اهليجية أو دائرية . ومع نهاية السنة الثالثة وبدء السنة الرابعة استطاع هؤلاء الأطفال رسم شكل دائري أو رباعي .

69- محمد عماد الدين إسماعيل ، مرجع سابق ، ص 214 .

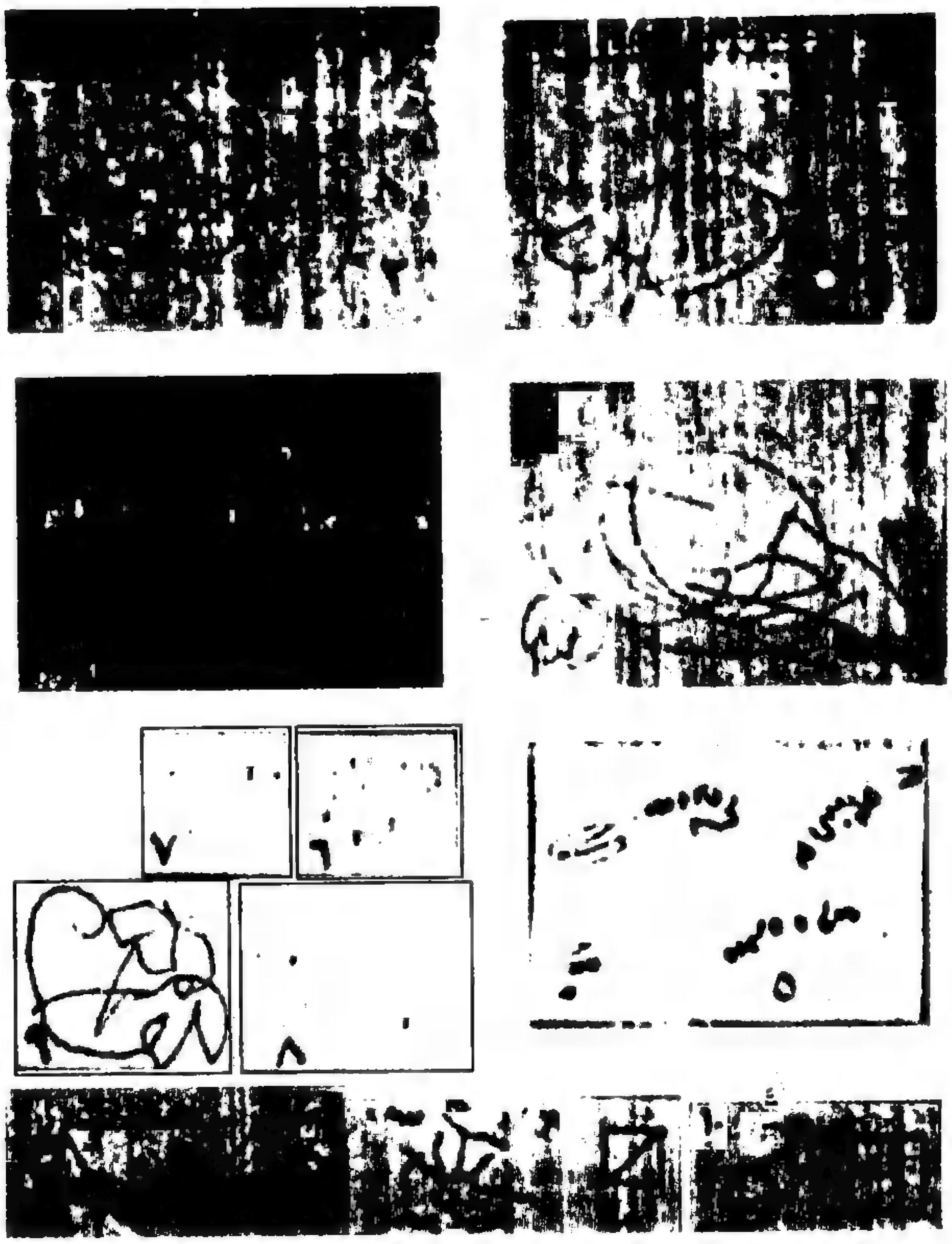


الشكل رقم (4 :6)

الخربشة : نماذج من الرسوم العشوائية لأطفال من سن (24-26 شهراً)

المرحلة الفرعية الثانية من سن ثلاث إلى أربع سنوات : في هذه المرحلة يستطيع الطفل ان يقلد ما يعرض عليه من أشكال : الدائرة ، المثلث ، المربع ، الصليب ، والزاوية ، ويتماشى هذا التطور مع بدء تشكيل اللغة والحساب لدى الطفل . وقد لاحظ الباحث ان الاطفال يستخدمون في هذا الطور الألوان : الأسود والأخضر والأزرق .

ويرى بارون Barron أن الفوارق في خربشة الأطفال تعكس التغيرات الفسيولوجية والنفسية عندهم . فإذا ما استمرت الخربشة فيما بعد ذلك دل على وضع تكيفي ونفسي غير سليم .(Kellog 1967,Goodnow, 1977,, Barron1972).

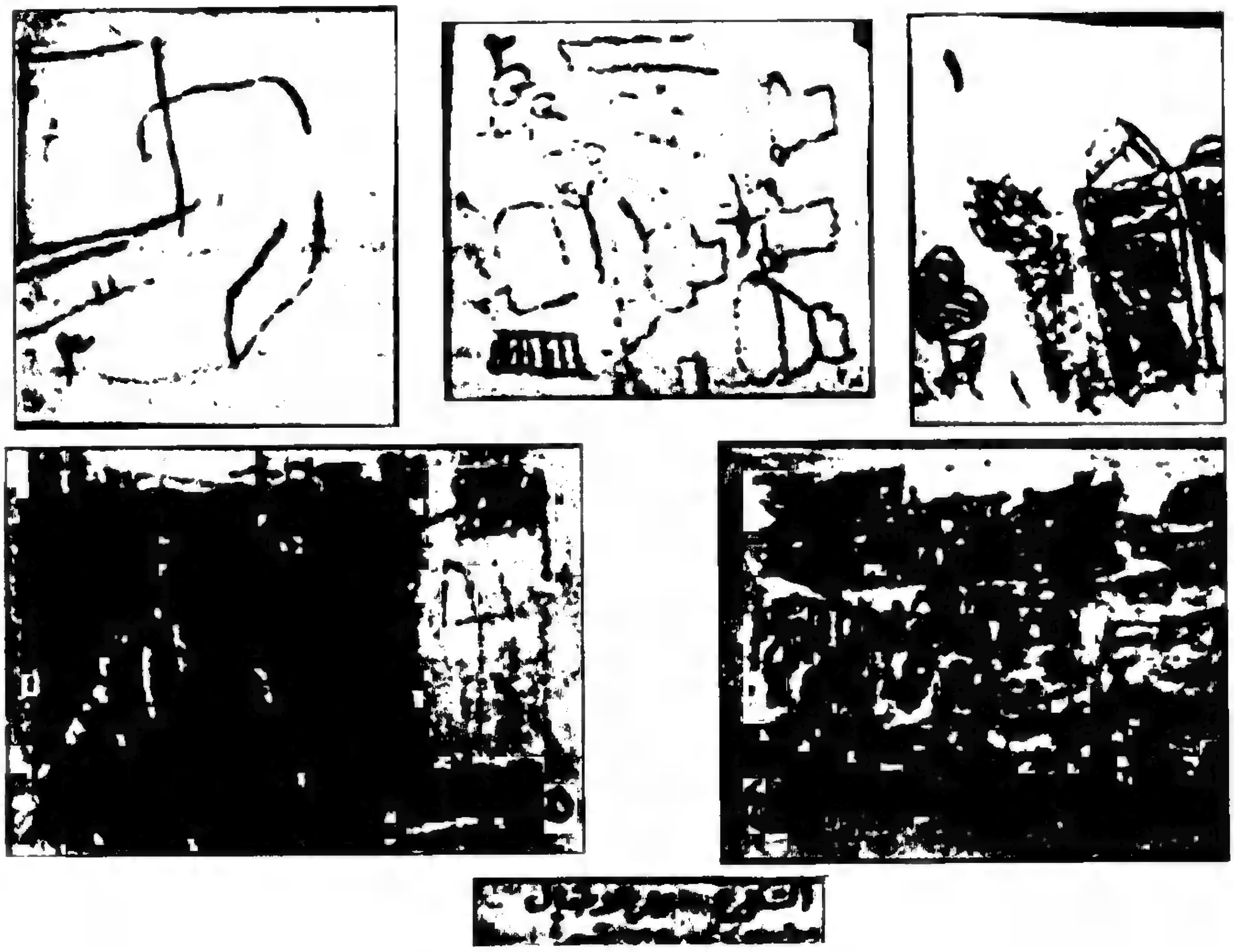


شكل رقم (4 :7)

أنواع من الرسوم العشوائية للأطفال

2- مرحلة التشكيل وتكوين المناظر (الشمس والأشخاص والبيوت والأشجار والحيوانات) .تمتد هذه المرحلة من سن خمس إلى ست سنوات تقريباً في هذه المرحلة يصل الأطفال إلى تكوين ما يشبه الشكل الحيواني ، والدائرة والمربع والمثلث ، ويعطون مسميات مختلفة للشكل الواحد ، ويصيرون أكثر قدرة على التحكم بأصابع اليد ، وعلى تحديد ما يريدون رسمه ، وقد حدد الباحث الخصائص المشتركة بين جميع رسوم أطفال عينته على النحو التالي :(الشمس ،الأشخاص ،البيوت ،الأشجار ، الحيوانات) الخاصية الأولى بروز العناصر والخاصية الثانية : الاشكال حيث تبدأ رسوم الأشكال في الظهور تدريجياً من سن منتصف الخامسة تقريباً ويتطور شكل الإنسان

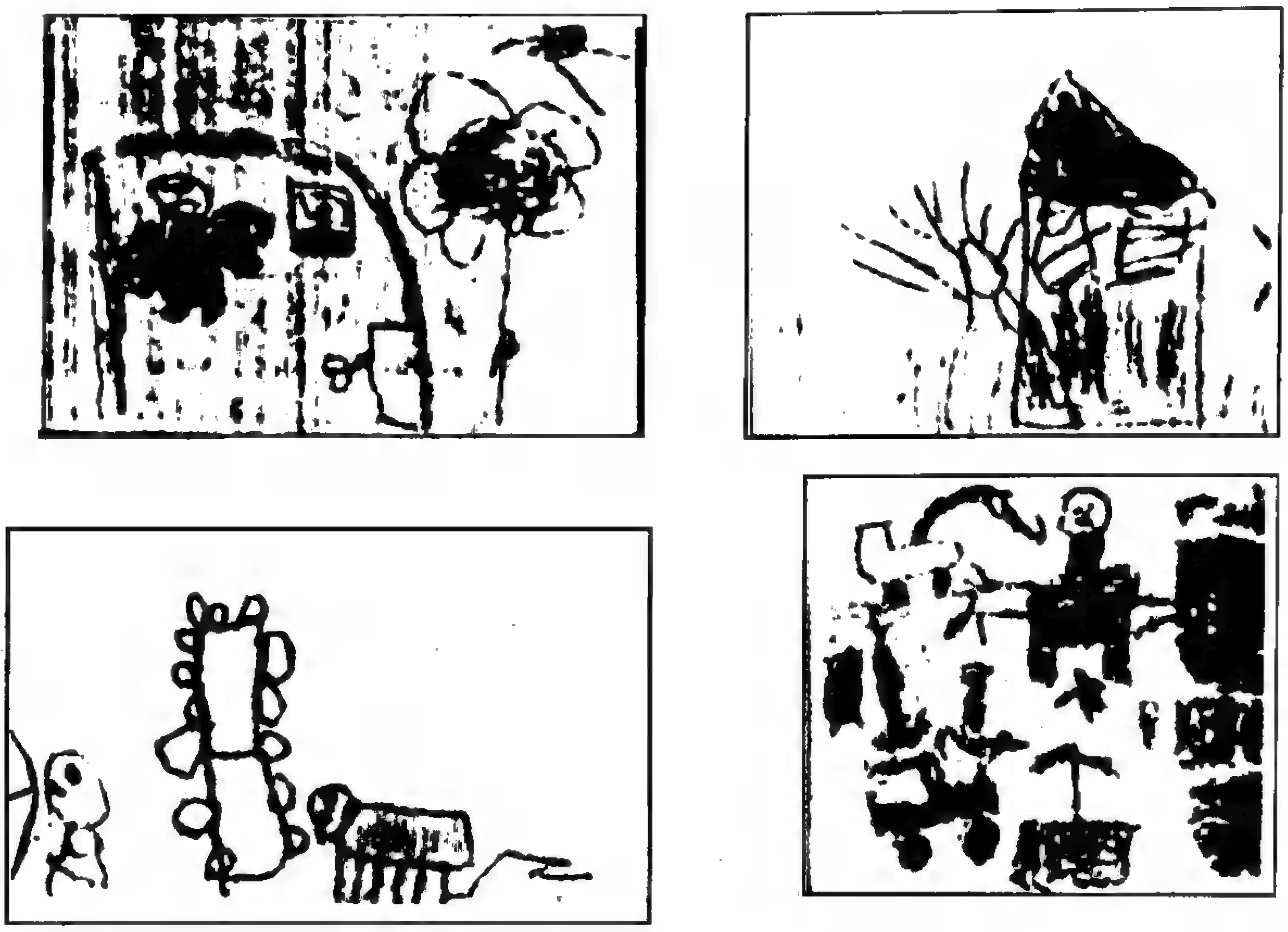
بصورة واضحة من حيث مكوناته ونسبها إلى الجسم الكلي . الخاصية الثالثة ، رسوم الحيوانات ، والخاصية الرابعة التعبير عن الحالة الانفعالية .[70]



الشكل رقم (4 :8)

رسول الأطفال في سن (28-38 شهراً)

70- عمر جبرين ، الخصائص النفسية والتطورية لرسوم الأطفال العرب بين 2-8 سنوات ، مجلة دراسات ، المجلد الثامن ، العدد (2) ، 1981 ص 23-52 .



الشكل رقم (4 :9)

رسوم الأطفال في سن (5-6) سنوات

وفي دراسة لشاكر عبد الحميد سليمان بعنوان ، الطفولة والإبداع» برزت نقاط التركيز التي اهتم بها الباحثون فيما يتصل برسوم الأطفال من حيث علاقة الرسم بكل من : الذكاء ، القيم ، سمات الشخصية ، بعض الاضطرابات المعرفية ، الإبداع ، بعض الأبعاد الثقافية والاجتماعية ، كما اهتموا بالرموز ، كيفية ارتقاء شكل التعبير ، وكيفية ارتقاء الموضوعات في رسوم الاطفال .

إن رسوم الأطفال في هذه المرحلة العمرية تصدر عن العفوية والتلقائية وتمتاز بالتبسيط والتسطيح والشفافية ، ويطلق على هذه المرحلة اسم «مرحلة تناول المواد ومعالجتها» (من سنتين إلى ثلاث سنوات) ، ومرحلة «الشخبطة التخطيط» وتتضمن نشاطا استكشافياً تكون له طبيعة حسية عضلية انفعالية عشوائية في البداية . ثم بالتدريج يكتسب خصائصه البصرية الحركية المقصودة المنظمه ، وتتزايد هذه الخصائص حتى يستطيع الطفل ان يعطي عنوانا مناسباً لما يرسمه .

ويقدم كايث جنتل K.Gentle نظرية الصدمات (1985) التي يعتمد فيها على أفكار بياجيه ، وملخصها أن هناك ثلاثة معالم أساسية لارتقاء العقل الإنساني هي : التمركز حول الذات Egocentrism والوعي بالذات Self Awareness والشعور بالذات Self-Conciousness . ولما كان التمركز حول الذات هو السمة المميزة لمرحلة ما قبل المدرسة فإن رسوم الطفل في هذه المرحلة تصدر عن هذه السمة . ففي هذه الرسوم لا تكون هناك حلول وسط خاصة بما يعرفونه وما يرسمونه ، أو ضغوط في اتجاه وضع كل التفاصيل الدقيقة أو الأشكال المضبوطة فالصور التخطيطية تعبر بشكل مباشر عن استجابة الطفل ،لكنها تشتمل أيضا على بعض المعرفة .

أما نظرية ارنهايم Arnheim المنطلقة من مبادئ الجشطلت فتذهب إلى أن ما يرسمه الطفل ليس فكرة ناتجة عن نموذج بصري فهو يرسم أكثر مما يرى ، إنه يرسم بنية لا تقوم على أساس الرؤية ولكن على أساس هذه العملية الداخلية الخاصة بالتصور البصري ، فالنشاط العقلي الذي يحول التعدد الموجود في الانطباعات الحسية إلى وحدات بصرية مبتكرة داخلياً يؤدي إلى المعرفة البصرية ، والمعرفة البصرية هي نتيجة مباشرة للاستيعاب أو التمثيل العقلي للخبرة البصرية من خلال تحويلها إلى تركيب بصري للشكل .

إن رسوم الاطفال تبدأ بالخصائص شديدة العمومية ، إنهم يرسمون ما يرونه ، لكنهم يرسمون أقل مما يرونه أحياناً وأكثر ما يرونه أحياناً أخرى . إن الشخصيات الأولى للطفل لا يقصد بها التمثيل بل العرض حيث أنها تشتمل على الخبرة المثيرة ، كأن يجعل شيئا ما مرئيا في موضع لم يكن فيه كذلك من قبل . إن مزاج الطفل وحالته الإنفعالية تحدان من حركة ذراعه ويده وهو يرسم ، ويجذب الأثر الذي يشاهده نتيجة حركات يده على الورقة انتباهه في الحال ومن ثم يميل إلى تكراره .

ويؤكد ارنهايم أنه ليست هناك علاقة ثابتة بين عمر الطفل ومرحلة الرسم لديه ، فمثلما يختلف الأطفال فيما يسمى بالعمر العقلي ، كذلك تنعكس مرحلة نضجهم العقلي على

رسوماتهم وقد قامت جود إنف بمحاولة للربط بين الذكاء وقدرة الرسم في اختبارها المعروف باختبار رسم الرجل .[71]

وتأكيداً لقدرة الأطفال على التعبير عن ردود الفعل نحو ما يمكنهم ادراكه بواسطة الرسم جاءت دراسة ريما الصبان حول «تأثير الحرب على الاطفال في لبنان من خلال رسومهم» وتشير الباحثة إلى إشكالية بين علماء النفس والاجتماع حول النظر إلى رسم الأطفال باعتباره وسيلة إسقاطية يمكن بواسطتها قراءة مكنونات النفس ، أو التعرف على مستوى ذكائه ، أم هو إبداع يلزم أن ننظر إلى الطفل باعتباره فنان بدائي .[72]

ومهما يكن من أمر تظل رسوم الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة نوعاً من اللعب التلقائي المعبر عن النشاط العقلي الذي يقدر طفل هذه المرحلة على أدائه ، والمعبر عن تمركزه حول ذاته ، وعن مشاعره وانفعالاته ، فطفل هذه المرحلة لا يرسم ما يراه كما هو في الواقع انما يرسم الواقع كما يتراءى له هو وهنا قد يظهر إبداع الطفل . ورسم هذا الطفل مرهون بعدة عوامل : بيولوجية ومعرفية ونفسية واجتماعية ، ويتطور رسمه من الشخبطة فيما بين السنة الثانية والسنة الرابعة من عمره ، هذه الشخبطة تأخذ أشكال النشاطات الحركية باستخدام العضلات الكبيرة مع حركات الكتف ، ظهور علامات صغيرة ، حركات متكررة ، مراقبة الشخبطة أثناء الرسم ، نسخ دائرة ، ربط العلامات بشيء معروف ، تنوع أكبر في الخطوط ، الامساك بأداة الرسم بين الأصابع ، مدى انتباه اطول يتطور رسمه بعد ذلك إلى المحاولات الأولى للتمثيل والذي يأخذ الأشكال التالية : تصبح أشكال الأشياء هندسية ، وتفقد معناها عندما يتم استبعادها من الكل الذي توجد في سياقه ، تحديد مواضع وأحجام الأشياء يتم بشكل ذاتي ، لا ترتبط الأشياء المرسومة بعضها ببعض ، يصبح الرسم وسيلة للتخاطب مع الذات ، تصبح الأشياء المعرفة موضوعة في شكل صور ، يمكن نسخ المربع والمثلث هذا التطور يحدث في عمر من أربع إلى سبع سنوات .[73]

71- شاكر عبد الحميد سليمان مرجع سابق ص 124 .

72- ريما الصبان ، تأثير الحرب على الأطفال في لبنان من خلال رسومهم شئون اجتماعية ، العدد الحادي عشر ، السنة الثالثة ، 1986 ، ص 61-91 .

73- شاكر عبد الحميد سليمان ، مرجع سابق ، ص 104 .

هذا التطور مرتبط بنموه الشامل ، بجميع جوانبه ، وسيظل الرسم وسيلة للتواصل بين الطفل والواقع . ونشاطاً محببا في هذه المرحلة حتى إذا لم يجد ورقة وقلماً فلن يعدم أن يرسم على الجدران أو على التراب أو في أي مكان آخر .

(5) المهارات الانفعالية:

ما زلنا نتذكر الطفل الرضيع كيف زودته الفطرة بوسائل استدعاء من يقوم على رعايته كي يشبع لديه دوافعه البيولوجية والنفسية ، هذه الدوافع التي لا تحتمل الانتظار او التأجيل ، ويتمتع بما ينتج عن هذا الإشباع من لذة ، هذه اللذة تكون معززة كامن تتكرر تلك الوسائل من جديد كلما استثيرت دوافعه ، وقد ينتج عن هذا الاستمتاع تعلق الرضيع بأمه ، واغتراف العطف والحنان من دفء صدرها ولهفتها عليه وتشوقها له ومداعبتها وابتساماتها .

وشيئاً فشيئاً يدرك الرضيع «أناه الجسمية» أي يدرك أنه مختلف ومغاير للفراش الذي ينام عليه ، فيحركه ، ويقترب منه أو يبتعد عنه ، ويدرك أن الأشياء لها وجودها المستقل عن وجوده - إدراك دوام الشيء- ، وأن جسمه شيء منفصل عن جسم أمه يراه وينجذب إليه ، ويميز وجهها بما يصنعه له من شكل تصوري عام أو صورة ذهنية . وفي نهايات المرحلة يتأكد من أناه الجسمية بشكل نهائى عندما يتعرف على ذاته الجسمية في المرآة ، فيدرك أن له وجهاً به أنف وعيون وعلى رأسه شعر . .الخ .

ومع نهايات مرحلة الرضاعة تكون المشاعر النفسية نحو الآخرين من حوله فد بدأت تتبلور ، وتتمحور هذه المشاعر حول الثقة التي يضعها في البالغين الذين يعتنون به ، ويبدأ يتحرك في داخله دافع الكفاءة بكل ما يوجد إشباعه لديه من استيقاظ «للأنا النفسي» وذلك من خلال نجاحه في تسيير بعض شؤونه البسيطة .

74- Sourf A. L. & Cooper R. G. op. cit PP 373-377.

أما مع بدايات مرحلة ما قبل المدرسة ، تتنوع إشباعات دافع الكفاءة فتكون المهارات الحركية والمعرفية واللغوية والاجتماعية وسائل ذلك الإشباع ، ويبدأ يدرك ان لديه أفكاراً خاصة به أو وجهة نظر خاصة به ، وأن لديه مشاعر خاصة يمكن أن يعبر عنها باللغة ، وأن لديه رغبات قد لا يشاركه فيها أحد من أفراد الأسرة ، يود تحقيقها ، تلك هي مقدمات لتبلور «أناه النفسية» .

إن دراسة هذه الأنا لدى طفل هذه المرحلة تتطلب استعراض المهارات التالية : الاتجاه الايجابي نحو الذات ، المبادأة ، الإيثار ،

(1.5) الاتجاه الايجابي نحو الذات:

يقصد «بالذات» لدى طفل هذه المرحلة مجموعة الأحاسيس النفسية التي يكونها عبر تجاربه مع من يحيطون به من مثل : استكشاف الطفل في بداية المرحلة أن الوالدين لا يعرفان دائماً ماذا يريد ، ولا يفهمان في كل مرة حقيقة مشاعره ، واستكشاف قدرته على التأثير في الآخرين سواء بعناده أو سلبيته ، بطاعته أو بعصيانه لهم ، واقتناعه أنه قادر على الاعتماد ولو جزئياً على نفسه ، والابتعاد عبر الزمان والمكان عنهم ، والتبصر في الاشياء وازاحتها من مواقعها أو إعادة تركيبها ، وكأنه يقول في نفسه «أنا استطيع أن أقوم بذلك» ويظل يكرر دون ملل كلمة أنا . . .أنا . . في كل مرة يريد أن يعملِ شيئاً ، أضف إلى ذلك ما يؤديه من مهارات حركية تبعث فيه إحساس بالكفاءة والسيطرة .

وعليه فإن ذات الطفل مجموعة أحاسيس نفسية تشمل : الإرادة والرغبة والحاجة والمشاعر والمبادأة والكفاءة والاستقلالية . هذه الاحاسيس تكون تدريجياً صورة ذهنية له عن ذاته ويمكن في نهايات المرحلة أن يشرع بتكوين مفهوم لذاته يصير واحداً من مفاهيمه الأخرى باعتبارها وحدات معرفية يستخدمها فيما سيفعله مستقبلاً . مثال ذلك ،لنفترض أن القفز جزء من خبرته عن ذاته ، فكلما تعرض لموقف يتطلب القفز يقفز وكأنه يقول أنا قادر على أن أعملها ، وإن كانت الاستقلالية جزء من صورته عن ذاته ، يحرص على أن يحاول لبس حذائه أو قميصه أو بنطاله وهكذا .

ومن خلال ما يحدث بين الطفل والوالدين من مواجهة وما يوجهانه له من ضروب التنشئة الاجتماعية ، وما يستخدمانه معه من أساليب تنشيئية ، يبدأ طفل هذه المرحلة يشعر أن لا بد من ضبط ذاته أو نفسه ، والتصرف بشكل مهذب ، وتأجيل إشباع الرغبات دونما صراع أو توتر ، بمعنى آخر يصير أميل إلى الواقعية لينضبط بمبادئها بعد أن كان في مرحلة الرضاعة لا يسيره إلا مبدأ اللذة (التحليل النفسي الفرويدي) .ولكن هذا الضبط لن يكون صارماً في هذه المرحلة فالطفل ما زال لم تتكون لديه بعد جهة الضبط الداخلية وغالباً ما ينضبط للآخرين رغبة في ثواب أو تجنباً لعقاب ولا يتوقع أن تسيره مصالحه الفردية إلا في نهايات هذه المرحلة .

وتحدثت اليانور ماكوبي (1980) E.Maccoby عن بعض التغيرات الخاصة التي يتوقع أن تحدث لطفل هذه المرحلة في نهاياتها . وتساهم في اكتساب اتجاه ايجابي نحو ذاته :

- سيكون قادراً على تقدير نتائج الأفعال التي قرر أن يقوم بها .
- سيكون قادراً على تأجيل العديد من الأنشطة السارة .
- سيكون قادراً على التفكير فيما يواجهه من عقبات تحول دون تحقيق هدفه .
- سيكون قادراً على عمل أكثر من شيء واحد في الوقت الواحد .
- سيكون قادراً على التركيز لاستبعاد الأفكار غير ذات العلاقة .
- حدس ما الذي يلزم أن يفعله ليصل إلى الهدف .

وتشير ماكوبي إلى أن هذه الخصائص ستتضح أكثر في مرحلة المدرسة الابتدائية ، ولكي تظهر هذه الخصائص فلا بد من توفر مجموعة قدرات من بينها : القدرة على كف العمل Inhibition action ، والقدرة على تأجيل الإشباع , Delay Gratification القدرة على تحمل الإحباط Tolerate Frustration ، وأخيراً القدرة على تعديل أو تكييف السلوك ليتلاءم مع متطلبات الموقف .

وتشير نتائج بعض الدراسات أن الطفل لا يكون قادراً على كف الفعل قبل سن الرابعة Miller ,Shelton & Flavel 1970 وأيضاً لن يكون قادراً على تأجيل الإشباع إنتظاراً لما

سيحصل عليه غداً Mischel & Underwood 1974 ، وأطفال سن ثلاث سنوات ونصف اظهروا قدرة على تحمل الإحباط حين منعوا من اللعب بألعاب يحبونها ، اظهروا طرقاً في التعامل مع الموقف المحبط بالتخلي عنه إلى غيره . (Arned 1983) ، أما القدرة على تكييف السلوك فيعود إلى مرونة الأنا Ego Resiliency هذه المرونة التي تظهر في سن ثلاث سنوات ونصف . وفي هذا العمر أيضا تظهر الفروق الفردية في هذه المرونة Black & Back 1983 .[74]

وتشكل الذات مكونا أساسياً من مكونات نظرية روجرز Rogers ، كما أن الانسجام بينها وبين الخبرات الخارجية الواقعية ، مؤشر دال على التكيف الناجح ، في حين أن عدم وجود الإنسجام يؤدي إلى القلق ، واللجوء إلى الدفاعات ، وإلى اضطراب التفكير .

كما أن الذات جزء مهم من نظرية كولبرج Kohlberg ، الذي يعتقد أن الذات تتطور في إطار التطور المعرفي الذي أشار إليه بياجيه ، ويرى كولبرج بأن ذات الطفل تمر في أولى مراحلها أبان مرحلة ما قبل المدرسة وتعرف هذه المرحلة من مراحل تطور الذات بإسم المرحلة الفردية -العيانية Concrete Individual فيها ينشغل الطفل بما يميزه عن الآخرين ، ويرى أن العالم يدور من حوله لتلبية رغباته وحاجات ذاته .

وتفيد دراسات حديثة (Flavell,Shipstead & Cralt ,1978) أن الأطفال يبدأون بإدراك ذواتهم في سن ثلاث سنوات ، وفيما بين الثالثة والرابعة يميزون بين ذواتهم الجسمية وذواتهم النفسية ، ويبدأون باستشعار الخصائص المميزة لهذه الذات . من بينها : الخصائص الخارجية : المظهر الخارجي ، مكان السكن ، الأنشطة التي يحبونها ، أما الخصائص النفسية فلا ينتظر ظهورها قبل نهاية المرحلة وبداية مرحلة المدرسة الابتدائية من هذه الخصائص : مشاعرهم ، خصائصهم الشخصية ، وعلاقاتهم بالآخرين (Maccoby 1980) .[75]

(2،5) المبادأة:

من العلامات النفسية التي تظهر لدى طفل هذه المرحلة النزعة إلى الاستقلالية وتراجع الاعتمادية ، ويعبر عن هذه النزعة بالمبادأة ، أي بالتطوع من تلقاء نفسه لأداء أفعال معينة

75- Santrock W. J. op. cit P. 234.
76- Ibid 39.

والرفض القوي لمحاولات الكبار منعه من ههذه الأفعال ، فالطفل يحاول أن يلبس حذاءه ، وحتى لو فشل مراراً إلا أن لديه إصراراً على إنجاز هذا العمل بنجاح ويرفض أن تأتي أمه لتربط له الحذاء .

وقد تحدث عن نزعة الاستقلالية والمبادأة اريك اريكسون في نظريته عن النمو النفسي الاجتماعي والذي قسم فيها دورة حياة الكائن الحي إلى ثمانِ مراحل وافترض انه في كل مرحلة يواجه الفرد أزمة عليه حلها .في مرحلة ما قبل المدرسة يعاني الطفل بعض ذيول مرحلة الاستقلالية ×الشعور بالخجل والشك ، ويدخل مرحلة المبادأة × الشعور بالذنب فالطفل الذي نجح في أواخر مرحلة الرضاعة وبدايات مرحلة ما قبل المدرسة من تسيير بعض أموره البسيطة سينتقل إلى المبادأة بعد ذلك . بينما الطفل الخجول والذي يشك في قدرته على الانجاز سيعاني مشاعر الذنب كلما قام بعمل اعتقاداً منه أن عمله لن يكون متقناً .[76]

وفي الواقع أن ما يؤول إليه موقف الطفل يعتمد إلى حد كبير على اتجاه الوالدين ، فكلما كانا أكثر صبراً وتشجيعاً ومساعدة للطفل كلما نما لديه الشعور بالكفاءة وقويا لديه الإحساس بالاستقلالية والمبادأة والثقة بالنفس . أما إن كان الوالدان يلجآن إلى النقد والاحباط وحجب الخبرات تكون النتيجة عندئذ نمو شعور جارف من الخجل والشك والشعور بالذنب وضعف الثقة بالنفس والانصراف عن الأداء .[77]

(3:5) الايثار: Altrusim

الايثار كل سلوك فيه مساعدة للآخرين ، واستعداد الفرد لمقاسمة الآخرين ما يمكله . ويناقض الايثار النرجسية أو الأنانية وهي كل سلوك يعكس حب الفرد المفرط لذاته ، وبخله ، وحسده للآخرينَ على ما في أيديهم .

إن التمركز حول الذات الذي يعيشه طفل هذه المرحلة في بداياتها يجعله يبدو أنانيا ، فهو يرفض مقاسمة طفل آخر ما في يده من حلوى ، ولا يسمح لطفل آخر بمشاركته في لعبته ، أو الجلوس في حضن أمه ، ومن المتوقع أن هذا التمركز حول الذات يبدأ بالتقهقر

77- محمد عماد الدين إسماعيل ، م رجع سابق ، ص208 .

78- Santrock W. J. op. cit P 240.

التدريجي وبالتالي تتناقص السلوكات الدالة على أنانية الطفل ليحل محلها وبالتدريج السلوك الدال على الايثار.Underwood & Moore 1980.

ويرتبط سلوك الإيثار بالعمر الزمني ، فكلما كبر الطفل كلما نما لديه مثل هذا السلوك ويرتبط أيضا بالتعاطف مع Empathy الآخرين ، وقد لوحظ أن الاطفال ما بين سنتين ، وأربع سنوات يتعاطفون مع طفل مجروح Zahn -Waxler et al. 1979 ومما يشجع أيضا على سلوك الإيثار فهم الطفل أن للاخرين مشاعرهم وإدراكاتهم التي تختلف عن مشاعره وإدراكاته وقد يتم هذا الفهم في حدود السادسة من العمر (Lannotte 1979) ومن العوامل التي تنمي الإيثارلدى الطفل وجود النموذج لهذا السلوك في البيت حتى يتمكن الطفل من التوحد معه .[78]

(6) المشكلات الانفعالية لطفل ما قبل المدرسة

طفل هذه المرحلة ، كما أشرنا إلى ذلك في أكثر من موضع ، مدفوع بحب الاستطلاع والحاجة إلى الاستثارة لكسر الاعتياد Habituation ، والاستعداد الجيد للتعلم ، ودافع الكفاءة والسيطرة على البيئة ، والتمركز حول الذات ، وبروز الذاتية بشكل تدريجي ، وتوفر عدد كبير من عناصر الوحدات المعرفية خاصة وحدة الرمز ، والصور الذهنية ، والمفاهيم إضافة إلى قدرة الطفل على إدارة مقبولة للعمليات المعرفية .

في نفس الوقت هذا الطفل ما زال صغير الجسم إذا ما قاس نفسه بالبالغين من حوله ، كثيراً ما يصادمهم فيعاقب ، وإذا سايرهم يثاب ، لم يستغن بعد عن الوالدين ينتمي إلى اسرة وبيت يعود اليه مساء كل يوم ، غير قادر على مقاومة العدوان لو وقع عليه من طفل أكبر منه ، خبراته الذاتية محدودة ، يصدر عن أحكام ذاتية ، غير قادر على المحاكمة العقلية الموضوعية ، يعتقد بوجود الحياة في كل ما حوله من جمادات (الإحيائية) ، خياله رحب يصور له كائنات أو أحداث تلحق به الضرر أو تعرضه للخطر مثل العفاريت والفئران والحشرات ، شعوره شبه مفقود بالزمن وهذا يجعله لا يستطيع أن يأمل أو أن يتصور ان اللحظات التعيسة سوف تنقضي .

79- محمد عماد الدين إسماعيل ، مرجع سابق ص 242-268 .

هذه الحالة التي يعيشها الطفل تجعله يعيش بلا حيلة ولا رؤية ولا تدبر ولا انتظار ، لا يستطيع التحكم في انفعالاته او حتى التخفيف منها . والمشكلة أن الوالدين قد لا يعرفان كيف يواجهان هذه الحالة فيتوقعان منه أكثر مما يستطيع ويعاملانه أحياناً كراشد (اسماعيل ومنصور 1974 ، والقرشي 1985-1986) ، تارة يقربانه وفجأة يباعدانه ، يصران على أن ينقلا له وجهة نظرهما ، لا يقدران مدى حساسية طفلهما نحو العلاقة التي تربطه بهما ، كل هذا يخلق جواً من التوتر والاحباط بدلاً من الهدوء والاستقرار ، والنتيجة المؤكدة في مثل هذا الجو الثورات الانفعالية الجارفة من ناحية الطفل ، خلق الصراعات الانفعالية العنيفة بكل ما ينتج عنها من مشكلات انفعالية كالخوف ، القلق ، الفوبيا ، الأحلام المزعجة ، الغضب ، والغيرة .

(1:4:5) الخوف: Fear

الخوف من أهم المظاهر الانفعالية لهذه الفترة من نمو الطفل ، أعراضه توتر في عضلات المعدة وشعور بالضيق والتوتر النفسي ، ويصدر الخوف عن توقع الخطر أو توقع لحدث غير سار ، فالخوف من الظلام مثلاً يصدر عن توهم الطفل وجود عفريت يهدده ، وقد يصدر عن ارتباط الظلام بخبرة سابقة مؤلمة ، والمخاوف اذا كانت من اخطار حقيقية وظيفتها صحية تؤدي بالطفل إلى المحافظة على حياته من هذه الأخطار فالطفل الذي يخاف السيارات العابرة يمكنه أن يتعلم كيف يقطع الطريق ومتى ، أما الخوف المبالغ فيه وتكراره يمكن أن يعيق النمو .

وتفيد الدراسات في هذا الموضوع أن الطفل في سن الثانية يخاف من أشياء واقعية كالأشياء الغريبة والمواقف والأشخاص والأماكن الجديدة .مع النمو يخاف من توقع أو تخيل خطر وهمي أو خطر ناتج عن قوى خارقة . كما أن الطفل الذكي يكون أكثر خوفاً من الأقل ذكاءاً كما توجد فروق فردية من حيث القابلية للخوف وتتميز مخاوف الأطفال بعدم الثبات ، وتزول مخاوف وتحل محلها مخاوف أخرى .

إن معظم مخاوف الأطفال مكتسبة وفقاً لنظرية التعلم الشرطي أو التعلم بالاقتران والتقليد ، فالخوف استجابة مشتقة من الألم ، فطفل هذه المرحلة يتمتع بقدرة عجيبة على التوحد مع الوالدين في استجاباتهم الانفعالية المتصلة بالخوف .

(2:4:5) القلق Anxiety

القلق خوف من المجهول ، والمجهول بالنسبة للطفل هو دوافعه الذاتية ، الدافع للعدوان ، الدافع الجنسي ، والرغبات الاتكالية . . . الخ . إن السلوك الناتج عن هذه الدوافع يواجه في الأعم الأغلب بالعقاب والتحريم ، فلا يستطيع الطفل التعبير عنها ، ولكن ليس معنى ذلك أن هذه الدوافع قد ماتت ، بل تظل موجودة وتظل قابلة للاستثارة ، وفي حالة استثارتها يبدي الطفل مشاعر الخوف مما سيتلقاه من عقاب ولكنه يجهل مصدر هذا الخوف .

تفيد بعض الدراسات أن وجود درجة عالية من القلق لدى أطفال الرياض اقترن بمظاهر الاتكالية ، وأن درجة معتدلة من القلق قد تساعد على التعلم وبالعكس فإن درجة شديدة من القلق تعيق القدرة على التعلم (Ruebush 1963) .

يعتقد علماء التحليل النفسي الحديث أن مصدر القلق الأساس هو طبيعة التعامل مع الطفل . فالآباء العقابيون الذين يقللون من قيمة ما يعمله أبناؤهم ، والذين لا يثبتون على شكل من أشكال التعامل مع أطفالهم ، يولدون لدى هؤلاء الأطفال القلق ، وفي الكثير من الحالات يلعب الجو الأسري عامة والعلاقة بين الزوجين خاصة ، دوراً في تنمية القلق لدى الأبناء ، فالمشاحنات الزوجية ، وتدهور المستوى الاقتصادي ، والجهل بأصول تربية الطفل . يخلق جواً متوتراً في البيت مما يدفع بالأباء لمعاقبة أولادهم كنوع من تفريغ ما لديهم من شحنات انفعالية .

(3:4:5) الخوف المرضي Phobia

الخوف المرضي خوف من أشياء واقعية ينبغي ألا تخيف كالخوف من الأماكن المزدحمة أو الأماكن الواسعة أو العالية أو الخوف من المدرسة . . .الخ . ويلعب القلق دوراً في إيجاد هذا الاضطراب الانفعالي عن طريق اقتران القلق بوجود أشياء أخرى كالقطط أو الزحام ، أو المكان المفتوح فينصب القلق على هذه الاشياء .

(4:4:5) الأحلام المزعجة:

صورة أخرى من الحياة الانفعالية للطفل . حيث تكثر الكوابيس والنوم المضطرب ، وهي طريق يعبر بها الطفل عن قلقه ومخاوفه اثناء النوم . وتصل هذه الأحلام إلى ذروتها فيما بين الرابعة والسادسة (Keslen, 1966) .

(5،4،5) الغضب:

الغضب ايضا من النوبات الانفعالية التي كثيراً ما يعايشها أطفال هذه المرحلة . ويرى الاكلينكيون أن نوبات الغضب في هذه المرحلة ظاهرة طبيعية تعبر عن الحالة التي يعيشها الأطفال . فطفل السنتين الذي يعجز عن الوصول إلى الخزانة للحصول على الحلوى التي يريدها لا يستطيع أن يعبر عن ذلك بالكلمات ، مثل هذا الطفل يعاني احباطاً يعبر عنه بشكل نوبة من الغضب الشديد فالغضب اذن احتجاج قوي على الموقف المحبط وإثبات للذاتية أحياناً .

(6،4،5) الغيرة:

الغيرة هي أيضا مثال على النوبات الانفعالية للطفل ، وهي انفعال مركب من الكره والحقد والحسد ، يتوجه إلى أي فرد يعتدي على امتيازات الطفل لدى والديه ، وغالباً ما يكون العدوان على مصدر الغيرة هو السلوك الذي يختاره الطفل . واذا ما منعه الكبار من العدوان يلجأ إلى طريقة أخرى هي النكوص إلى سلوك طفلي سابق فالطفل الذي تلد أمه مولوداً جديداً ، ويشعر أن اهتمام الأم به قد تناقص غالباً ما يحاول الاعتداء على أخيه الصغير ، أما اذا عوقب او منع من طرف الأم ينكص إلى سلوك طفلي كأن يعود إلى الحبو ، أو طلب رضاعة الثدي ، أو يتخلى عن ضبط عمليات الإخراج ، وقد يلجأ الطفل ان لم يتح له العدوان ، والنكوص إلى إظهار أعراض مرضية جسمية كالاضطرابات المعوية ، والتقيء ، والعزوف عن الطعام والضمور ، وفقدان الوزن وأحيانا الاكتئاب .

ومن المتوقع أن تزداد حالات الغيرة في الثقافات التي تمايز بين الأولاد والبنات ، وفي الأسر الصغيرة ، وتزايد الفارق الزمني بين المولودين .

(7،4،5) استطلاع الجسد:

ختاماً لحديثنا عن المشكلات الانفعالية نود أن نشير إلى ظاهرة قد يؤدي التعامل الخاطئ معها إلى معاناة الطفل للقلق والخوف . وهي ظاهرة استطلاع الجسد ، وما يتصل بالحياة الجنسية بشكل عام ، فيتوقع من طفل هذه المرحلة أن يدرك جنسه فيما بعد الرابعة ومن خلال

لعب الأدوار يمكن أن يتعرى الأطفال بنين وبنات امام بعضهم . فالطفل الذي يمثل دور المريض يتعرى أمام الطفل الذي يمثل دور الطبيب ، وبالمثل اثناء لعب دور العروسين أو الأب والأم . . . الخ وأثناء ذلك ينتبه الطفل إلى أعضائه الجنسية فيلجأ إلى استعراضها والعبث بها وقد تصل إلى الممارسة الفعلية . وغالباً ما يدرك الأطفال أن مثل هذه الأفعال لا تتم بحضور البالغين ، انما بعيداً عن اعينهم ، فإن صدف ورأى أحد البالغين هذه الافعال ستقابل باستنكار شديد وربما بعقوبة شديدة ظانين نحن الكبار أن ما يقوم به الأولاد أفعالاً مخلة حقيقية . ولا ننتبه أن الطفل لا يقصد بها أي مخالفة سلوكية أو أخلاقية ، انما هي في إطار حب الاستطلاع

ويمكن أن ينظر إلى أسئلة الطفل المحرجة التي يتوجه بها إلى الوالدين حول : الجنس والعلاقة بين الوالدين ومعنى الزواج ، وكذلك الأسئلة الدينية كالتساؤل عن وجود الله وشكله ومكانه ، وعن الموت والحياة ، في نفس الإطار . إن الاجابات المضللة للطفل تخلق لديه قلقاً وخوفاً . فلا بد أن يحاول الوالدان الإجابة الصريحة والمبسطة عن بعض أسئلة الطفل دونما حرج ، ذلك أفضل من الإجابة غير المعقولة .[79]

تلك هي المشكلات الانفعالية المتوقع ظهورها لدى بعض أطفال ما قبل المدرسة ، وقد تناول العديد من الدراسات هذا النوع من المشكلات : فدراسة منى يونس (1979) والتي أجريت في مدينة بغداد ، وهدفت إلى الكشف عن مخاوف الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة وذلك باستخدام استبانة مفتوحة والمقابلة كشفت عن خوف الأطفال من الظلام الأشباح ، الشخصيات الخرافية ، الحيوانات ، الناس ، والقوى الطبيعية .[80]

وفي دراسة لرشيد عزام اجريت في الكويت سنة 1982 لتحديد المشكلات السلوكية لأطفال الرياض من وجهة نظر مربيات الرياض ، وجد أن المشكلات السلوكية الأكثر شيوعاً هي : الاعتداء بالضرب ، الدلال الزائد ، حب التملك ، النشاط الزائد ، الخجل ، الانطواء ، العناد ، عدم المحافظة على النظام ، عدم النظافة عدم الحضور إلى المدرسة ، التخريب ، صعوبة

80- منى يونس ، مخاوف الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة ، بغداد مجلة الجامعة ، عدد (1) ، 1981 .

81- محمد عودة ، المشكلات السلوكية لأطفال الرياض ، مجلة شؤون اجتماعية ، عدد (23) ، 1988

النطق ، الشرود الذهني ، عدم الطاعة ، الخوف ، التبول اللاإرادي ، الكذب ، السرقة ، مص الأصابع ، قضم الأظافر ، وأوصى الباحث بضرورة مواجهة مثل هذه المشكلات بإشراك الطفل بإنشطة الروضة ، معاملة الطفل تبعاً لامكانياته ، التعاون بين الروضة والمدرسة ، الثواب والعقاب ، تنمية روح الصداقة عن طريق اللعب الجماعي والتعاون بين الطبيب والمشرفة الاجتماعية وإدارة الروضة لمواجهة هذه المشلكات[81] .

وفي دراسة أجراها المؤلف في الكويت سنة 1987 لاستقصاء المشكلات من وجهة نظر الأمهات ، وبلغت عينة الدراسة (240) أما لـ(119) أنثى و(121) ذكراً ، واستخدم فيها استبانة اعدها الباحث كشفت هذه الدراسة عن المشلكات التالية : الانسحابية ، الفوضى وعدم النظافة ، وعدم القدرة على التأجيل ، عدم الاستجابة للمثيرات ، ضعف القدرة على الإعتناء بالنفس ، وتراوحت نسبة انتشار هذه المشكلات ما بين (22.5%) إلى (30.8%) ولم تظهر اية فروق ذات دلالة في نوعية المشكلات تبعاً لمتغير الجنس .[82] وقد انتهت هذه الدراسة بإعداد اداة يمكن للأم بواسطتها ان تتعرف على مشكلات طفلها . بنفسها وتعرف كيف تتعامل معه ، وسنورد فيما يلي هذه الأداءات كاملة * .

حددي مشكلة طفلك بنفسك

يمكنك أن تساعدينا في وضع الحلول الأنسب لما قد يعانيه طفلك من مشكلات سلوكية وذلك بالإجابة الدقيقة على عبارات هذه الاستبانة فكل عبارة تمثل سلوكا يمكن أن يؤديه الأطفال الذين هم في عمر طفلك وقد يؤديه الطفل أحياناً ، وقد يعمد إلى تكراره وقد لا يؤديه على الإطلاق فما عليك إلا أن تلاحظي جيداً طفلك وتضعي إشارة (×) في المربع

ص 151- 181 .

82- نفسه ص 156 .

* هذه الأداة تتكون من كراستين ، الكراسة الأولى الأسئلة والثانية للتعليمات . محتويات الكراسة الأولى واردة هنا . أما محتويات الكراسة الثانية فتشكل تحديد مشكلة الطفل وكيفية التعامل معها . تطلب هذه الأداة من المكتبات أو مباشرة من المؤلف .

83- Surfe A. L. & Cooper R. G. op. cit P 389.

الخاص بالإجابة الملائمة تذكري أن إجابتك هامة جداً ففكري فيها جيداً ولتوضيح كيفية الإجابة نسوق لك المثال التالي :

-طفلي يصر على تلبية ما يريده فوراً .

أ- غالباً .

ب- أحياناً

جـ- نادراً .

فإن كان طفلك يصر على تلبية ما يريده فوراً في أكثر المواقف تضعين الإشارة في مربع (أ) وأن كان في بعض الأحيان تضعين الإشارة في مربع (ب) ، وأن كان لا يفعل هذا إلا نادراً تضعين الإشارة في المربع(جـ) بورقة الإجابة .

شكراً على تعاونك معنا ،

1- لا يستطيسع تصويب الكرة نحو الهدف .

2-يسقط بسبب تشابك قدميه معاً .

3-لا يستطيع التقاط كرة قذفت اليه .

4-لا يستطيع الإمساك بكويرات صغيرة أمامه .

5-إستجابة طفلي للأصوات بطيئة جداً .

6-تفاعل طفلي مع العابه محدود جداً .

7-لا تبدو عليه علامات التمتع بما حوله .

8- لا يستجيب إلى الأطفال الآخرين .

9- لا يظهر تذوق الاطعمة المختلفة .

10-لا يستطيع أن يميز بين الروائح المختلفة .

11-لا يستطيع التمييز بين الأصوات المختلفة .

12-يعاني من عدم قدرته على رؤية الأشياء ما لم يقربها كثيراً من ناظريه .

13-يعجز عن تنظيف جسمه .

14-لا يهتم بغسل يديه قبل تناول طعامه .

15-لا يهتم بنظافة ملابسه .

16-لا يحرص على تمشيط شعره .

17-لا يهتم بنظافة غرفة نومه .

18-لا يتورع عن اللعب في الأماكن القذرة .

19-لا يبالي أن تكون حاجاته مبعثرة .

20-لا يهتم بترتيب حاجاته .

21- يبكي لأتفه الأسباب .

22-يكسر ما تصل إليه يده إذا لم يحصل على ما يريد .

23-يغضب بسهولة .

24-ينتقل من حالة الهدوء إلى الهياج وبالعكس بسرعة .

25-يحرص على مص أصابعه .

26-لا يبدي أية غيرة من أخوته .

27-لا يبالي إطلاقاً لو استولى أحد الأطفال على لعبته .

28-لا يبدي أية عاطفة نحوي .

29-لحوح جداً .

30-ينفذ صبره بسرعة .

31-يصر على تلبية ما يريده فوراً .

32-يبكي بحرقة إذا لم يحصل على ما يريد .

33-يضرب الأطفال الاخرين .

34-يسلب ما في أيدي الأطفال الآخرين .

35-يسر باغاظته للأطفال الآخرين .

36-يفرح عندما يوقع الأطفال الآخرين في مشاكل .

37-يحرص أن يلعب وحده .

38-كثير الشكوى ممن هم في مثل سنه .

39-يحرص على أن يبقى في غرفته .

40-يحرص على الإبتعاد عن أي مكان يتواجد فيه الأطفال .

41-يحرص على أن أطعمه بنفسي .

42-يتكل عليّ في ترتيب غرفته .

43-يحرص على أن ألبسه ملابسه .

44-يصر على أن أوصله الروضة بنفسي .

45-يخاف إذا ما ترك وحيداً .

46-يخاف أن ينام وحده .

47-يقص حكايات مخيفة من خيالاته .

48-يهب من نومه مذعوراً .

49-يتخيل أن ما حدث للأخرين حدث له .

50-ينجذب بقوة نحو الأفلام الخيالية .

51-يبتكر الحكايات الخيالية .

52-يهيأ لي أنه في حلم مستمر .

(7) رعاية الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة

في ضوء ما تقدم من معلومات حول المهارات الحركية والمعرفية واللغوية والانفعالية للطفل يمكن التركيز على النقاط التالية :

1- تتميز هذه المرحلة بسيطرة دوافع جديدة على سلوك الطفل هي : الدافع إلى حب الاستطلاع ،الدافع إلى التعلم ،الدافع إلى المبادأة ،دافع الكفاءة ،دافع إثبات أو إبراز الذات ،الدافع إلى اللعب ،الدافع إلى الابتكار .

2- إن نمط الضبط التربوي يلعب دوراً رئيساً في اكساب الطفل المهارات الاجتماعية المطلوبة في حين قد يتسبب النمطان الآخران في حرمانه من اكتساب للمهارات وقد يتسببان في مشكلات انفعالية حادة للطفل .

3-حيث أن أساليب التنشئة الاجتماعية هي : الثواب والعقاب ،الملاحظة التقليد ، والتوحد ،وحيث أن الوالدين هما محور عملية النشئة الاجتماعية إن في الاستراتيجيات أو في الاساليب ،فإن وجودهما ودرايتهما بمتطلبات نمو الطفل أمر ضروري في هذه المرحلة ،فنمو الطفل كله يتوقف مساره على ما نقدمه لأولادنا من خبرات تربوية تنشيئية .

4- مطالب نمو الطفل في هذه المرحلة تتمثل في :

- قبول الرعاية الوالدية .
- الثقة المعقوله في الظروف البيئية .
- التعلم .
- إدراك الجنس .
- الاستعداد لتعلم القراءة .
- تعلم التمييز بين الخطأ والصواب وتطوير الضمير .
- اكتساب التنظيم الذاتي .

- تطوير فهم عام للبيئة الاجتماعية .

-اتقان الدور .

- الطاعة والانضباط .

أما واجبات الوالدين نحو الأطفال فتتمثل في :

- التنشئة المطلوبة .

- تدريب وتوجيه الحاجات البيولوجية .

- التعليم والتدريب لإكساب المهارة .

- توجيه الطفل نحو الأسرة والاقران .

- تعزيز المهارات الخاصة بالعلاقات الشخصية ، والدوافع وضبط الانفعال .

- توجيه المعلومات حول الأهداف والخطط والطموحات .

- نقل القيم الثقافية .[83]

اعتماداً على هذه التركيزات يمكن رسم الخطوط العريضة لرعاية طفل هذه المرحلة على النحوالتالي :

أولاً : كيف ننمي الاستقلالية والمبادأة والشعور بالذاتية والكفاءة لدى الطفل؟

ثانياً : كيف نساعد الطفل على إشباع دوافعه وحاجاته ؟

ثالثاً : كيف نجنب الطفل الوقوع في الصراعات النفسية؟

وسنورد فيما يلي مجموعة من التوجيهات التي أثبتت الدراسات مدى فاعليتها في تنشئة أطفال هذه المرحلة .

1 -إن أطفال هذه المرحلة لديهم رغبة تلقائية في الاستقلالية والانطلاق وتقليد الكبار وإصرار على تحقيق هذه الرغبة . على المربى أن يأخذ بعين الاعتبار متغيرين :

أ- متغير التوقيت الذي يتوقع من الطفل إبداء السلوك الاستقلالي .

ب- متغير الأسلوب الذي يتبعه في حالة فشل الطفل في اداء مثل هذا السلوك .

لا تطلب منه القيام بهذا السلوك إلا عندما يبدي هو رغبته في ذلك . وكافئه على نجاحه في هذا الاداء بدلاً من معاقبته إذا فشل .

2-هناك استراتيجيات للتنشئة الاجتماعية تعيق النمو : التسلطية وترك الحبل على الغارب ، وبالتالي فإن أساليب العقاب والحماية الزائدة وترك الحبل على الغارب تعيق النمو وتؤدي إلى بناء شخصيات جامدة متسلطة أو مائعه .

دعم صفات الانطلاق والتحرر والعمل ، ولا تدعم الانصياع والسلبية وابتعد عن العقاب البدني واثارة الألم النفسي بالتهديد والتخويف من كائنات خرافية ، أيضاً ابتعد عن الاهمال والتذبذب في معاملتك الطفل .

3- للممارسات الوالدية في مواقف التدريب على ضبط عمليات الإخراج والعدوان والجنس أثار عميقة في شخصية الطفل .

4- للتلفزيون دور خطير في عملية التنشئة الاجتماعية للطفل لدرجة أنه أصبح منافساً رئيساً للوالدين . وطفل هذه المرحلة قادراً على تقليد النموذج خاصة وأن التلفزيون يقدم نماذج مبهرة كالسوبرمان ، والرجل العنكبوت ، وكراندايزر وغيرها ، وعليه ، فإن لن تستطيع منع أطفالك من مشاهدة التلفزيون ، إنما تستطيع ان تقلص فترة مشاهدة التلفزيون ، ما عدا ذلك فإن مسؤولية القائمين على برامج الأطفال في اختيار نوعية البرامج تأتي في المقام الأول ، يلي ذلك مسؤولية منتجي أفلام الأطفال في كيفية وضع الخاتمة لمثل تلك الأفلام بحيث تنشئ الطفل على حب الخير وتقليده .

ب رياض الأطفال دوراً مهما في التنشئة الاجتماعية للأطفال الملتحقين بها ، اك لا بد من التركيز على ما تقدمه هذه الدور من استثارة عقلية وما توفره من فرص تعامل الاجتماعي .

ن الثابت أن للاقران تأثيراً كبيراً على الأطفال ، وعليه فإن اتاحة الفرصة للاختلاط الاقران ضرورة لازمة في هذه المرحلة .

في السنتين الرابعة والخامسة من العمر يبدأ تكون المعايير الأخلاقية وظهور السلوك لأخلاقي ، إن رعاية هذه المعايير مسؤولية كل الاطراف ذات العلاقة بعملية التنشئة ، على الوالدين ألا يبتئسا إذا ما لاحظا بعض السلوك المخل ، فليس هما المصدر الوحيد نقل القيم والمعايير الثقافية .

الخلاصة:

1- حركياً : ينتظر من طفل ما قبل المدرسة إكتساب مهارات حركية كالجري والقفز ورمي الكرة والتقاطها واستعمال المقص والرقص والسباحة وركوب دراجة ذات ثلاث عجلات وربط الحذاء وتزرير القمصان . . .الخ .

2- معرفياً يمر هذا الطفل بمرحلتين فرعيتين : مرحلة ما قبل المفاهيم من 2-4 سنوات ومرحلة ما قبل العمليات العيانية من 4-6 سنوات ينتظر منه أن يضيف كلاً من الرمز والمفاهيم إلى وحداته المعرفية السابقة الشكل التصوري العام والصور الذهنية ،وتزداد قدرته على أداء العمليات العقلية كالإنتباه والإدراك والتذكر والتفكير والاستدلال ، كما يمكنه إجراء التصنيف بناء على خاصية الشكل ،والترتيب المنطقي من الأدنى إلى الأعلى ومن الماضي إلى الحاضر ، إلا أنه لن يكون قادراً بعد على إجراء تفكير منطقي نظراً لوجود عقبات أهمها : التركيز حول الذات ، الإحيائية ، مشكلة الاحتفاظ ، ومشكلة التمركز حول نقطة معينة في الشكل المدرك .

3- لغوياً يتوقع من طفل هذه المرحلة أن يكتسب الكفاية اللغوية المتمثلة في ثراء قاموسه اللغوي وقدرته على إحداث تركيبات لغوية مشابهة لتلك التي يكون قد سمعها من الكبار المحيطين به وقدرته على استعمال الاساليب ، اللغوية مثل : الاستفهام ، التعجب النداء ، الاخبار . . . الخ . ويتوقع أن تطول جملة الطفل لتصل إلى أربع مفردات في المتوسط .

4- اجتماعياً ، يتسع عالم الطفل ، وينشأ لديه دافع حب الاستطلاع ويدخل في المنافسات ، ويحتك أكثر بأقرانه سواء في الروضة أو في الحي ويقبل أن يعطي ويأخذ ويشارك الآخرين بما في يديه ، تمهيداً يكتسب الكفاية الاجتماعية ، ومن المجالات التي تظهر فيها هذه الكفاية مجال التنميط الجنسي ، والسلوك الأخلاقي ، واللعب والرسم .

5- وتلعب كل من الأسرة والروضة وأجهزة الإتصال المسموعة والمرئية دوراً في التنشئة الاجتماعية للطفل وتتنوع أنماط التنشئة داخل الأسرة إلى : النمط السلطوي ، نمط

الضبط التربوي ونمط ترك الحبل على الغارب ، وهناك أكثر من أسلوب للتنشئة منها ، الثواب والعقاب ، الملاحظة التقليد ، والتوحد . أما الروضة فيمكنها أن تنمي ثقة الطفل بنفسه وبالآخرين ، وتنمي الإحساس بالاستقلالية ، والاستعداد للحياة المدرسية وتشجع الإنفكاك التدريجي من التمركز حول الذات .

6- انفعالية ، ينتظر من طفل هذه المرحلة خاصة في نهاياتها أن ينوع في إشباع دافع الكفاية لديه ، وأن يدرك أن ما في عقله شيء مغاير لما لدى الآخرين ، وأن لديه رغبات خاصة به قد لا يشاركه فيها الآخرون ، إنه يبلور بشكل واضح أناه النفسي . كما ينتظر منه أن يتفاعل مع أزمتي الاستقلالية × الشعور بالخجل والشك والمبادأة × الشعور بالذنب ، فيحقق قدراً أكبر من الاستقلالية ويبادر بالقيام بأعمال ما كان يقدر عليها من قبل . ولا يمانع في أن يشاركه الآخرون فيما يملك من ألعاب أو أشياء .

7- طفل هذه المرحلة معرض لبعض المشكلات الانفعالية مثل الخوف ، القلق ، الأحلام المزعجة ، الغضب ، الغيرة ، الرغبة في استطلاع الجسد ، لذا فهو ما زال بحاجة ماسة للرعاية والتوجيه .

مسرد المصطلحات Glossary

المهارة Skill

إتقان ينمى بالتعلم ويقاس بعاملي الدقة والسرعة .

برامج تدريبية للإدراك الحسي الحركي .

برامج وضعها علماء التربية الرياضية تهدف إلى تدريب الطفل على التآزر بين العين واليد ، بين العين والقدم ، وأداء الحركات التعبيرية والحركات الهادفة .

النشاط المعرفي

يشمل كلاً من الوحدات المعرفية و العمليات المعرفية

الاستراتيجيات المعرفية

فرضيات وضعها بياجيه وتشمل : الشكل التصوري العام ، الصورة الذهنية ، الرمز ، المفاهيم ، القواعد . بها يتمثل الطفل العالم الخارجي تمثلاً عقلياً

الشكل التصوري العام (الخطة) Scheme

أول استراتيجية معرفية يكونها الطفل الرضيع ، بحيث يختزن عقله ملمحاً واحداً بارزاً من وجه الأم ، به يتعرف على أمه ، هذا الملمح يكون شكلاً على أرضية هي وجه الأم .

الصورة الذهنية Mentally image

ثاني استراتيجية معرفية ، تتكون من أكثر من ملمح واحد من الشيء المدرك . بها يتعرف الطفل الرضيع على ذلك الشيء (الأم) من بين عدة أشياء وبسهولة .

الرمز Symbol

ثالث استراتيجية معرفية يكونها عقل الطفل وتشمل الصور والكلمات والعمليات الفكرية ، وتقوم مقام الأشياء التي تشير إليها .

المفهوم Concept

مجموعة من الخصائص العامة لفئة من الفئات أو صنف من الأشياء أو المضوعات ، وهو رابع استراتيجية معرفية ، وتكوينه يشير إلى القدرة على تجريد العموميات ومن ثم تعميمها على جميع الموضوعات المتشابهة .

المواءمة Accomdation

عملية إعادة بناء أو تعديل الأبنية المعرفية ، وبالتالي فإن المعلومات الجديدة يمكن أن تتلاءم داخلها بصورة أكثر سهولة . وتتمثل في قدرة الفرد على التكيف الاجتماعي مع البيئة المحيطة به .

المماثلة (الاستيعاب) Assimilation

اندماج معلومات جديدة متعلمة ، أو تلك المعلومات التي يمكن أن يتعلمها الفرد داخل نموذج عقلي وتستخدم لحل ما يواجهه الطفل من مشكلات جديدة .

الأنساق الحركية Action Schemes

الانماط أو الاشكال الحركية للسلوك .

التوازن Equilibration

حالة يعيشها الفرد كلما استطاع القيام بعملية المواءمة إثر فشل ما لديه من معلومات لحل ما واجهه من مشكلات .

مرحلة ما قبل العمليات Preoperational

المرحلة الثانية من مراحل النمو المعرفي وتمتد من سن عامين إلى ستة أعوام وتتميز بالتطور اللغوي ، والقدرة على التفكير ، والتمركز حول الذات .

نموذج اتكنسون- وشيفرين لمعالجة المعلومات

فرضية وضعها هذان العالمان اللذان ينتسبان لنظرية معالجة المعلومات لتفسير عملية التذكر .

الإحيائية Amnistic thinking

الاعتقاد بأن الأشياء الجامدة لها نفس خصائص وقدرات البشر .

التمركز حو ل الذات Egocentrism

إعتقاد الطفل بأن ما يخبره الآخرون حول موضوع ما (معرفة ورد فعل) هو نفس ما خبره هو .

الإحتفاظ Conservation

مفهوم يفيد أن بعض خصائص الشيء (الطول الوزن . . الخ) تبقى ثابتة بالرغم من التغيرات التي تطرأ على خصائصها الآ خرى (الشكل ، المكان . . الخ) .

التصنيف :Clasification

قدرة معرفية تسود إبان مرحلة العمليات العيانية (بياجيه) وتتمثل في تجميع الأشياء ، ضمن فئات تبعاً لخاصية واحدة أو اكثر لتلك الأشياء :

الترتيب Ordering

الترتيب المنطقي للأشياء مثل : من الأصغر إلى الأكبر أو العكس .

الاستدلال

عملية عقلية تستخدم فيها المعلومات للوصول إلى نتائج جديدة .

نظرية براون Brown في تطور اللغة

استخدمت متوسط طول الجملة لتحديد مراحل هذا التطور .

التواصل اللغوي

عملية يتم بموجبها نقل أفكار ومشاعر ورغبات وطموحات الطفل إلى البالغين وكذلك تلقي ما يريده منه الآخرون من أشكال السلوك والعادات والمعتقدات والاتجاهات . (التحدث والاستماع) .

الكلام الاجتماعي

الكلام الاجتماعي الكلام الهادف إلى الاتصال بالآخرين والآخذ منهم .

التعلم/الوسيط

وجهة نظر في تعلم اللغة يمثلها أصحاب نظريات التعلم الشرطي ، التعلم الاقتراني ، التعلم الاجتماعي ،والتعلم الاجرائي .

حب الاستطلاع

دافع إنساني في إشباعه إثراء للعقل وهو ذو علاقة وثيقة باعتماد الطفل على نفسه واحترامه لذاته .

الكفاية الاجتماعية Social Competence

من مؤشراتها : الاندماج مع الرفاق المسالمة ، القبول داخل الجماعة ، العطاء والاخذ . . . الخ .

التنشئة الاجتماعية

عملية يسعى الآباء عن طريقها لإكساب ابنائهم أساليب سلوكية ودوافع وقيم واتجاهات يرضى عنها المجتمع وتقبلها الثقافة الفرعية التي ينتمون اليها . فيحولونه من كائن بيولوجي إلى كائن اجتماعي

السلطوية Authoriatarian

نمط تنشيئي يتسم بالضبط الصارم وايقاع العقاب دونما هدف تربوي . . . الخ .

الضبط التربوي Authoritatire

نمط تنشيئي يتسم بالضبط المعتدل ، والحزم بغير عنف ، ومكافأة السلوك الجيد والتواصل والحب . . .الخ

ترك الحبل على الغارب Laissez Fair

نمط تنشيئي يتسم بترك الطفل يفعل ما يشاء دون أي تدخل .

مبدأ بريماك Premack Principle

مبدأ طوره ديفيد بريماك ومفاده أن الانشغال في السلوك الأكثر تفضيلاً يمكن أن يعمل كمعزز في أداء السلوك غير المرغوب فيه ، عند تطبيق هذا المبدأ يبدأ بالسلوك الثاني أولاً .

التوحد

تبني النمط الكلي لسمات ودوافع واتجاهات وقيم وأفكار ومشاعر النموذج انه اندماج عاطفي بين الطفل والنموذج ، وأداء استجابات النموذج وثبات هذا الأداء واتقانه .

التنميط الجنسي Sex-Typed

تنمية السمات السلوكية لدى الطفل التي تتناسب مع جنسه .

النمذجة الاجتماعية

تكييف الطفل لنفسه ولسلوكه طبقاً لما يتوقعه منه البالغون

الواقعية الأخلاقية

نمط من التفكير الأخلاقي يتخذ ما يترتب عن السلوك من نتائج معياراً للصح والخطأ ، يظهر هذا النمط ابتداء من السنة الرابعة .

الذاتية الأخلاقية

نمط من التفكير الأخلاقي يتخذ من المبادئ والقيم التي تشربها الطفل معياراً للصح والخطأ ، وهذا النمط لا يظهر قبل سن العاشرة .

اللعب التعاوني

لعب يتسم بالتفاعل الإيجابي بين الأطفال ويتم من خلال الفريق .

اللعب بالمشاركة

لعب يتشارك فيه مجموعة من الأطفال لأداء لعبة معينة دون أن يكونوا جماعة منظمة .

اللعب التناظري

فيه بلعب الطفل وحده ، وهو من النوع التعويضي للأطفال الذين لا يقبلون في جماعة اللعب .

نظرية الصدمات

وضعها جنتل اعتماداً على أفكار بياجيه وملخصها ان هناك ثلاث نقاط اساسية يتسم بها التطور المعرفي لدى الطفل هي : التمركز حول الذات ، الوعي بالذات ، والشعور بالذات .

إدراك الذات

يقصد بها مجموعة الاحاسيس النفسية التي يكونها الطفل عبر تجاربه مع من يحيطون به .

الإيثار Altruism

الرغبة في مساعدة الآخرين دونما انتظار لمكافأة من أية جهة .

النرجسية : Narcism,

الحب المغالي جداً للذات

التعاطف Emptaly

القدرة على الشعور بانفعالات الآخرين .

مواضيع الدراسة

نورد فما يلي بعض المقترحات لمشاريع دراسية تهم الباحثين في مرحلة ما قبل المدرسة .

أولاً : مجال الطفل والتلفزيون

1- أثر مشاهدة أفلام العنف والعدوان على سلوك الأطفال على المدى الطويل- دراسة تتبعية .

2- أثر نوعية خاتمة أفلام الأطفال على تقمص بطل الفلم لدى أطفال هذه المرحلة .

3- دراسة مقارنة لمدى تأثير القصة التي تروى للطفل مشافهة القصة المتلفزة على سلوك أطفال هذه المرحلة .

4- قدرة طفل هذه المرحلة على تتبع سياق القصة وفهم نوايا ودوافع شخصياتها .

ثانياً : مجال العلاقة الوالدية

1- الأنماط السائدة للاتجاهات الوالدية في الأسرة .

2- أثر الاتجاهات الوالدية في الأسرة على النمو النفسي والاجتماعي للطفل .

3- أثر النسق العياني على القدرة على التفكير والابتكارية لدى الطفل .

4- أهداف التنشئة الاجتماعية في الأسرة ، دراسة مسحية .

ثالثاً : مجال السلوك الاجتماعي :

1- العلاقة بين سلوك اللعب وخصائص شخصية الطفل في الأسرة .

2- التفكير الاجتماعي كما يظهر في ألعاب الأطفال .

3- التغيرات الثقافية والاقتصادية والاجتماعية والظروف المنزلية وعلاقتها بألعاب الأطفال .

4- لعب الطفل عبث أم إبداع واستكشاف .

5- دراسة مقارنة لقيم الأطفال وقيم الآباء .

6- دراسة مقارنة لمفهوم الدور الجنسي لدى جيلين الآباء والأجداد في الأسرة و مفهوم الآباء على اتجاههم نحو الأطفال .

7- من مركزية الذات إلى المعيار الخلقي دراسة لتطور النمو الاجتماعي للطفل .

8- من الذاتية إلى الواقعية كما تبدو في لغة الطفل .

9- الدلالات النفسية لأحلام الأطفال .

10- الدلالات الانفعالية كما تظهر في رسوم الأطفال .

رابعاً : مجالات غير محددة :

1-تأثير برامج ما قبل المدرسة على الأطفال خلال المراحل التعليمية التالية من حيث :

أ- التحصيل الدراسي في مواد القراءة والكتابة والحساب .

ب- النضج الاجتماعي والانفعالي .

جـ- الإذعان السلوكي للضوابط المدرسية .

الفصل الخامس

طفل المدرسة الابتدائية

1- الأداء المعرفي لطفل المدرسة الابتدائية .
2- كفاية التواصل .
3- دلالات رسوم أطفال المدرسة الابتدائية .
4- دراسات لغوية .
5- معايير الحكم الخلقي .
6- دور الأسرة من الرعاية إلى التوجية .
7- دور المدرسة كمؤسسة تربوية .
8- الفريق .
9- التمايز .
10- مشكلات أطفال المدرسة الابتدائية .

الفصل الخامس

طفل المدرسة الابتدائية

تمتد هذه المرحلة العمرية من المدرسة من سن السادسة إلى سن الثانية عشرة وقد جرت العادة أن تكون هذه السنوات الست من عمر الطفل تستغرق فترة التعليم الابتدائي في الأنظمة التعليمية التي تعتمد نظام (6×3×3) . أما في أنظمة التعليم الأخرى من مثل (4×4×4) أو (10×2) فقطعاً ستستغرق هذه المرحلة أكثر من فترة من فترات التعليم كما هو الحال في النظام الأول ، أو تستغرق أقل من الفترة الأولى كما هوالحال في النظام الثنائي .

وحري بنا أن نذكر إلى ما انتهى إليه الطفل في نهاية مرحلة ما قبل المدرسة أو لنقل ما نتوقع أن يكون قد اكتسبه من مهارات . فعلى الصعيد الحركي ينتظرمنه أن يكون قد إكتسب مهارات الجري والقفز والتسلق والتزلج وركوب الدراجة ذات العجلات الثلاث ، ورسم الخطوط المستقيمة والدائرة والمثلث والمربع . وإجادة التصويب واللقف ، واتقان السباحة والرقص . . الخ . وعلى الصعيد المعرفي سيكون بإمكانه أداء أنشطة معرفية تعتمد أربعة أنواع من الاستراتيجيات المعرفية هي : الشكل التصوري العام ، الصور الذهنية ، الرموز ، المفاهيم . فهو ينتبه للأشياء التي يهتم بها أكثر ، يبدأ بنقطة مركزية في الشيء الذي جذب إنتباهه ، وقد لا يتجاوزها ، وإن تجاوزها فيتجه بنظره ليبتعد عنها قليلاً ولكنه قد لا ينتبه إلى كل التفاصيل . وهو قادر على توزيع إنتباهه بين أكثر من مثير واحد وتظل حواسه هي وسيلة لتلقي المثيرات البيئية ، وما دام إنتباهه محدوداً فسيكون إدراكه للشيء قاصراً . ما يدركه بالتالي ليس الشيء كما هو في الواقع ، إنما قد يكون أقل أو أكثر تبعاً لما يدخل في العملية الإدراكية من معلومات . ويظل إدراكه شكل على أرضية ويخضع لمبادئ الجشطلت : التجاور ، التشابه ، والإغلاق . كما أن ذاكرة الطفل لم ترق بعد إلى حد المهارة وهو كثير النسيان ، ومدى ذاكرته قريب يعتمد في

تذكره على البحث عن الأشياء أكثر من إسترجاعه للمعلومات عنها . وهو قادر على التفكير إلا أن مخرجات هذا التفكير يعتورها النقص وأحياناً الوقوع في الخطأ لعدة معوقات منها : التمركز حول الذات ، غياب العمليات المنطقية ، الإحيائية ، مشكلة الإحتفاظ ، صعوبة التصنيف إعتماداً على أكثر من بعد واحد ، ومشكلة المركزية .

أما من حيث اللغة ، فيتوقع من الطفل أن يكون قد اكتسب الكفاية اللغوية دون أن يصل إلى إكتساب كفاية بكل مهاراتها التواصل . فبين يديه قاموس لغوي قد يصل إلى حوالي أربع آلاف مفردة ، وقدرة على استعمال الأساليب اللغوية كالاستفهام والتعجب والإخبار . . . الخ ، وإنتاج عدد هائل من الجمل التي قد يصل طولها في المتوسط إلى أربع كلمات ، وملتزمة إلى حد كبير بقواعد النحو .

اجتماعياً ، تطورت أداءات الطفل فابتعد عن الأنانية وإقترب من الغيرية ، وإنخرط في نشاط الأقران ، وصار يستجيب بسرعة إلى أساليب التنشئة الاجتماعية ، ويتمتع باللعب والرسم ، ويتنامي إستعداده للذهاب إلى المدرسة ، ويجيد التوحد مع النموذج الوالدي ، ويتعلم السلوك المرتبط بالجنس ومفهومي الخطأ والصواب .

ونفسياً فإن الطفل صار يدرك ذاته تمهيداً لوعيها Self- awarenss ويبدي استقلالية إلى حد ما عن الوالدين ، ويستطيع أن يبادر بالعمل دون أن يطلب منه ذلك .

تلك هي إنجازات الطفل العادي في نهايات مرحلة ما قبل المدرسة عشية التحاقه بالمدرسة الابتدائية .

يهدف هذا الفصل إلى التعرف على أداءات الطفل في مرحلة المدرسة الابتدائية ولتحقيق هذا الهدف سنتناول المواضيع التالية :

(1) الأداء المعرفي :

(1 :1) من المحسوسات إلى المجردات (منظور بياجيه) .

(1 :2) من الإنتباه والإدراك إلى حل المشكلات (نظرية معالجة المعلومات)

(1 :3) مدخل القياس النفسي للذكاء

(1 :4) الوعي بالجسم

(1 :5) الوعي بالذات

(2) الأداء اللغوي

(3) معايير الحكم الأخلاقي

(4) دور الأسرة من الرعاية إلى التوجيه

(5) المدرسة كمؤسسة تربوية

(6) من جماعة الأقران إلى الفريق

(7) أطفال هذه المراحل من التشابه إلى التمايز

(8) مشكلات أطفال المدرسة الابتدائية

(1) الأداء المعرفي لطفل المدرسة الابتدائية

(1:1) من التفكير الخرافي إلى التفكير العلمي

في هذه المرحلة العمرية يتوقع أن ينتقل الطفل من وجهة نظر بياجيه إلى أنساق جديدة في التفكير، بعد أن يكون قد أزال أو هو في طريقه لإزالة العقبات التي كانت تحول دون أن يفكر تفكيراً علمياً سليماً، من مثل: التمركز حول الذات، الإحيائية ضعف قدرته على إدراك خاصية الاحتفاظ وعلى الأداء وعلى أداء عمليات التصنيف والترتيب . . . الخ .

فالانتقال من التفكير الخرافي إلى بدايات التفكير العلمي يمر بمراحل أولها التحول من التمركز حول الذات إلى الواقعية، ليصير قادراً على التعامل مع أكثر من جانب واحد من المشكلة . فالطفل قادر على فهم العواطف المتناقضة تبعاً لاختلاف المواقف وتنوعها . فقد يكون بطل القصة حزيناً لأنه فقد لعبته، وفي موقف آخر يكون سعيداً لأنه عاد إلى أمه . كما أنه يقبل أن يكون رفيقه جيداً في الحساب ولكنه ضعيف في التاريخ . إن التحول من التمركز

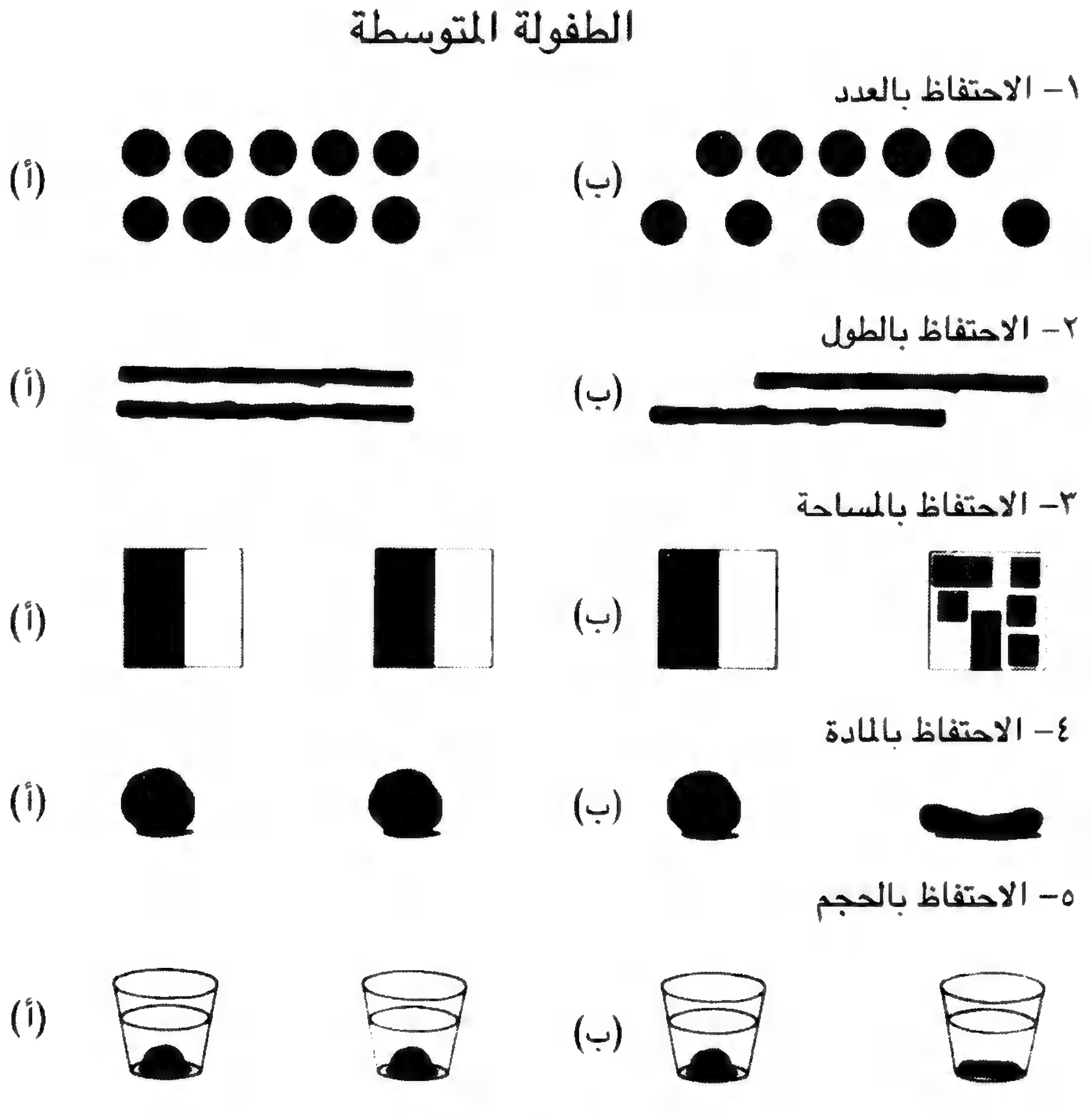
حول الذات يتجلى أيضاً في أسلوب العزو لديه ، عندما يفسر ظاهرة ما ، فبدلاً من أن يعزو الظاهرة إلى نفسه ، أو يعطي تفسيراً بسيطاً ، كما رأينا ذلك في مثال تفسير حركة السحب ، يتحول تدريجياً لأعطاء سبب فيزيقي موجود في العالم المحيط به .

التحول الآخر المطلوب في هذه المرحلة هو القدرة على المعكوسية Reversibility . فالطفل يصبح قادراً على عرض سلسلة من الأفعال عرضاً عقلياً كأن يحل سؤالاً حسابياً في عقله ، أو أن يتخيل لعبة شطرنج ، أو أن يدرك العلاقات ذات الإتجاهين مثل 3+2= 5 ، و5-2=3 ، أو يجري تجربة مخبرية في عقله ، أو الزيادة والنقصان . الإضافة والحذف ، الدوران لليمين واليسار . . . . الخ .

إن الطفل في هذه المرحلة يتفهم المعكوسية إذا ما كانت تتعلق بالأشياء المحسوسة ويستعين في تفكيره بالصور البصرية للأشياء التي يلاحظها في حياته اليومية ، ويصبح تفكيره واقعياً ويبتعد عن اللعب الإيهامي ، ويميل إلى الأمور التي لا تحتاج إلى مجهود عقلي عنيف ، أو تركيز ذهني طويل ، كما أنه يميل إلى كل ما هو عملي ، أي كل ما يمكن القيام به بشكل مباشر وذلك عن طريق تداول الأشياء ، أو استيعابها عقلياً بمعنى اندماجها وتنظيمها في بنائه العقلي بحيث يمكنه إسترجاعها بسهولة واستخدامها في حل ما قد يصادفه من مشكلات .

والعمليات التي يقوم بها الطفل في هذه المرحلة ، والإجراءات العقلية كذلك تقلل كثيراً من عمليات المحاولة والخطأ لديه ، وتتخلص المفاهيم بالتدريج من معانيها الغامضة . وفي حوالي السابعة من عمره يمتلك القدرة على إدراك خاصية الاحتفاظ فيجيب على سؤال احتفاظ السوائل بحجومها بالرغم من تغير أشكال الأنية الموضوعة فيها ، إجابة صحيحة وسريعة . وحتى عندما يسأل عن تعليل إجابته يستطيع أن يقول إن الماء في هذا الأناء أعلى ولكن الإناء أضيق مما هو عليه الحال في الأناء الأول الذ ي هو أوسع وارتفاع السائل فيه أقصر . هذه الإجابة تعني أن الطفل قد تخلص من التمركز حول خاصية واحدة فقط كارتفاع سطح السائل وصار ينتبه إلى وجود خاصية أخرى ، والخاصيتان تؤثران معاً وزيادة أحدهما يعوض النقص في الأخرى ، أي أن الزيادة في ارتفاع السائل تعوض النقص في مساحة قاع الإناء

والعكس صحيح . إضافة إلى ذلك فإن طفل السابعة تقريباً يدرك بعقله أننا لو عكسنا العملية وأعدنا السائل إلى الإناء الأول لوجدنا أن حجمه هو هو ، ويورد هذه المعكوسية كدليل على صحة إجابته عندما يقول إن حجم السائل لا يتغير . أما التبرير الثالث الذي قد يقدمه الطفل فهو أن السائل لم يضف إليه أو يطرح منه أي شيء لذا ظل على حاله . (Peill, 1975)[1] .



الشكل رقم (5:1)

مشكلة الاحتفاظ

1- Sourfe Alan & Cooper Robert G., Child development, It's nature and course, Alferd A. Knopf, New York, 1988. P. 417.

إن قدرة الطفل على تفسير إحتفاظ السائل بحجمه مهما تغير شكل الإناء الذي يوضع فيه ، وإن تكسير قطعة حلوى إلى قطع صغيرة لا يغير من كميتها أو وزنها ، وبالمثل تغير شكل قطعة صلصال ، وأن المثلث في الهندسة يظل كذلك مهما تغير وضعه أو شكله ، هذه القدرة تدل على بدايات بروز نوعين من الفهم ، النوع الاول يعبر عنه بالحقيقة المؤكدة (المنطقية) Necessary truth أي الحقيقة التي يتوصل إليها العقل دونما اعتماد على الأحساس المباشر مثال ذلك : هب أنك أخبرت أن هناك مجموعتين متساويتين عددياً من الأطفال الأولى بدأ أفرادها ينتظمون في خط مستقيم والثانية إنتظم أفرادها على كل دائرة . ثم سئلت ما زالت المجموعتان متساويتين ، فإنك ستجيب فوراً بالإيجاب دونما حاجة إلى عد أفراد كل منهما أو حتى رؤيتهما ، فهذه الحقيقة ضرورية ضرورة منطقية من حيث أنه لم يدخل إلى أي منهما أو يخرج منهما أي طفل لذا ظلتا على حالهما متساويتين .

إن الاحتفاظ بالكم مثال أخر على الحقيقة المؤكدة والتي يدركها طفل المدرسة الابتدائية مثال ذلك : لو عرضنا على طفل صفين متوازيين من القريصات وفي كل صف خمس قريصات ثم سألنا هل عدد القريصات في الصفين متساو؟ يجيب الطفل بنعم ثم بعد ذلك باعدنا بين القريصات أحد الصفين بحيث لم يعودا متوازيين كما هو مبين في الشكل (5 :1) ثم نسأل الطفل ثانية عن الصفين في (ب) هل ما زالا متساويين المتوقع من طفل هذا المرحلة أن يجيب بنعم أي يدرك هذه الحقيقة بعقله ودنما حاجة إلى العد ، وبالرغم من تغير الشكل من (أ) الى (ب) .

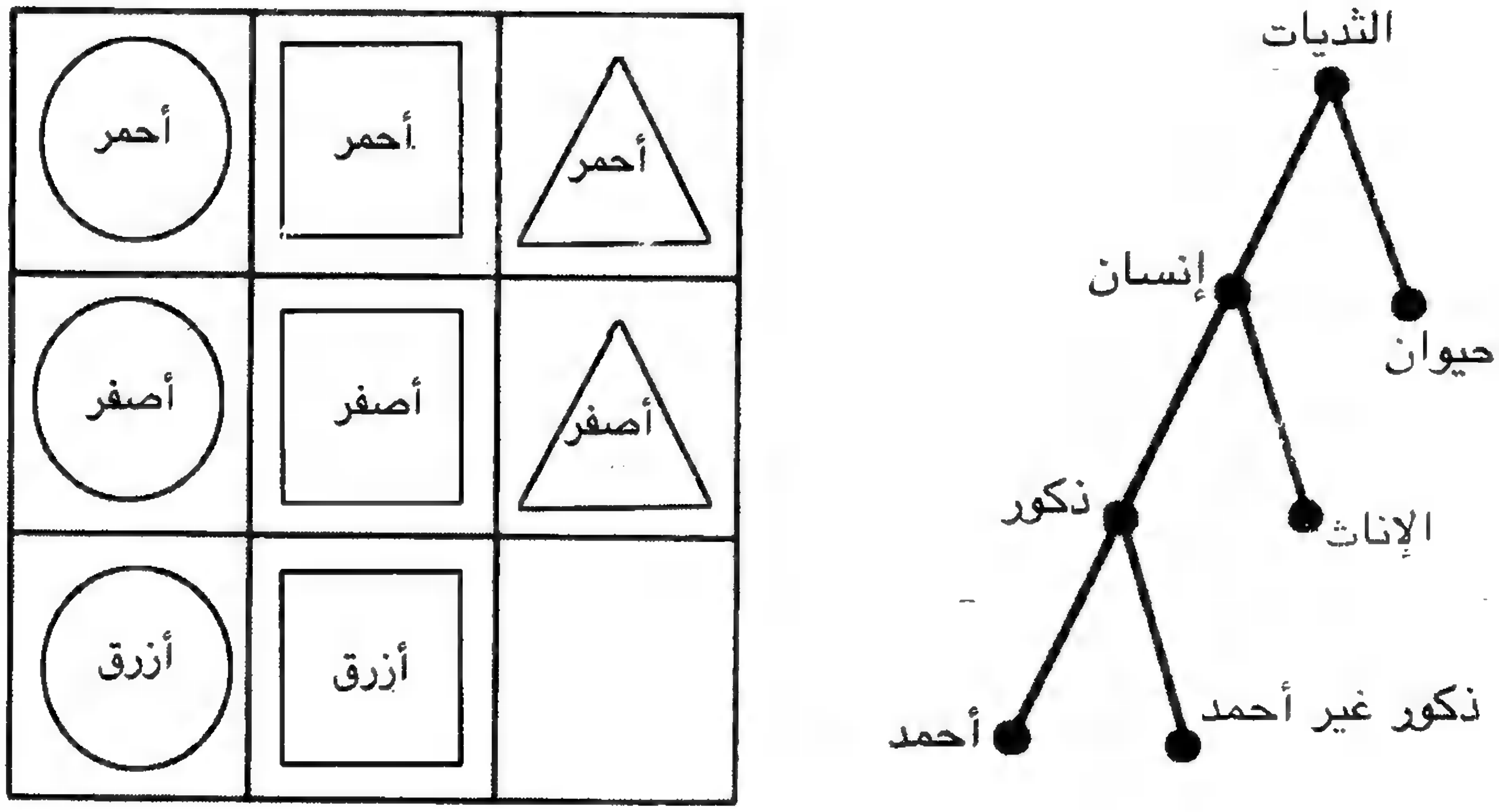
ويؤكد بياجيه أن أطفال هذه المرحلة سيدركون مبدأ الاحتفاظ للخواص التالية وعلى الترتيب : الكم(في السنة السادسة من العمر) ، المساحة(السنة السابعة) الوزن(ما بين السابعة والثامنة) ، الحجم(ما بين التاسعة والعاشرة) .

النوع الثاني يعبر عنه بالحقيقة الإجرائية Contengent Ttuth أي الحقيقة التي نتوصل إليها من خلال الحواس المباشرة مثال : إذا سئلت هل ينزل المطر؟لكي تجيب تنظر إلى النافذة لترى تساقط المطر أوتسمع صوت تساقط المطر فإن حصل مثل هذه الرؤية أوالسمع عندئذ تقول إن المطر يسقط . هذه الحقيقة وصلت إليها من خلال حاستي البصر والسمع فهي حقيقة إجرائية .

يؤكد بياجيه أن إدراك الطفل الحقائق المؤكدة أو المنطقية هو تال لإدراكه الحقائق الإجرائية وأن إمتلاكه لمبدأ الإحتفاظ يؤهله لإدراك الحقائق المنطقية ومثال ذلك فهمه للعمليات الحسابية والحقائق التاريخية .

ويعتقد بياجيه أن أمتلاك الطفل لمهارة التصنيف Classification إضافة إلى امتلاكه لمبدأ الإحتفاظ ، يؤهله لإجراء عمليات التفكير العيانية ، ومن ثم عمليات التفكير المنطقي ، وكذلك إكتساب كفاية التواصل اللغوي .

ويؤكد بياجيه على نوعين من التصنيف يظهران في هذه المرحلة التصنيف الهرمي Hiar-achical Classification ، التصنيف في مصفوفات Mattrix Classification . الأول يعتمد على القدرة على جمع أفراد الجنس الواحد وعلى جمع أجناس النوع كما في الشكل (أ) أما الثاني فيعتمد على جمع خاصيتين أو أكثر معاً مثل : دائرة × حمراء ، مربع × أحمر ، مثلث× أحمر هذه كلها في فئة واحدة كما في الشكل (ب)[2] .



الشكل رقم (2: 5)

التصنيف الهرمي والتصنيف في مصفوفات

2- Ibid 416, 425, and 427.

إضافة إلى مهارة التصنيف، يتوقع من طفل هذه المرحلة فهم العلاقات بين الفئات العيانية المختلفة بما يمكنه من التفكير المنطقي ومن هذه العلاقات :

فكرةالتركيب :

أي إذا إتحد عنصران في نظام واحد فإنه ينتج عنهما عنصر ثالث ينتمي لنفس النظام مثل :

* جميع الرجال وجميع النساء= جميع الراشدين

* إذا كانت (أ) تقع إلى الشمال من (ب) مسافة كيلو مترين و(ب) تقع إلى الشمال من (ج) مسافة كيلو متر واحد فإن (أ) تقع إلى الشمال من (ج) بمسافة ثلاثة كيلو مترات .

فكرة الربط

أي فكرة أن المجموع مستقل عن ترتيب الأشياء التي تجمع مثال ذلك :

* (2+3)+ 4=2 + (3+4) .

* أ+ ب =جـ

* ب+ أ =جـ

كما يزداد إدراك الطفل لمعنى الحياة، وخصائص الأجسام الحية والجامدة ليتخلص من الإحيائية التي شاهدناها لديه في مرحلة ما قبل المدرسة . كما أنه يدرك معنى الموت وحتميته دونما إهتمام ملحوظ بما سيحدث للناس بعد الموت[3] .

ومن العلامات الأخرى التي يتوقع ملاحظتها في نهايات هذه المرحلة : إتساع عالم الطفل وتنامي خصوبة هذا العالم . فمن حيث الاستراتيجيات المعرفية تتبلور وتنتقي أكثر استراتيجية المفهوم، وتظهر الاستراتيجية الخامسة وهي استراتيجية القواعد أوالقوانين، . أي البحث عن الأسباب الفيزيقية للظواهر الطبيعية . كما تزداد قدرته على فهم الرموز والإستجابة إليها ويتعلم تعلماً رسمياً القواعد التي تحكم هذه الرموز عندما يريد إحداث تركيبات جديدة .

3- رجاء محمود أبو علام، علم النفس التربوي، الطبعة الرابعة، دار القلم، الكويت، 1986، ص143 .

ويتوقع من التلميذ أن يدرك الفروق في المكانة الاجتماعية كما تحدد عن طريق مهن الآباء ومستواهم الاقتصادي ، ويصبح إدراكه لمكانة أسرته عنصرا مهماً في مفهومه عن نفسه . كما تزداد قدرته على تقويم الغير ، وإدراك الصفات المقبولة اجتماعياً ، وتقدير النواحي الجمالية والفكاهية باستخدام معايير الجماعة .

كما يتوقع منه أن ينشغل ليس فقط بما هو كائن بل بما يمكن أن يكون . فتفكيره في أساسه استدلالي فرضي . فهو قادر على وضع الفروض ومحاولة التحقق من صحتها أو خطئها ، وهو يفكر في قضايا ، بمعنى أنه قادر على تجاوز المدخلات الخام إلى التفكير في النتائج من هذه المدخلات . كما أن تفكيره يصبح تحليلياً ، بمعنى أنه يضع جميع الحلول الممكنة لمشكلة معينة على شكل فروض تفسيرية . بتعبير آخر أنه يصير قادراً على التخطيط العلمي وتغيير العوامل بطريقة منظمة واستكشاف القوانين العلمية .

إن الطفل الذي يعيش سنواته الأولى في المدرسة الابتدائية منغمس في الواقع يتحول في نهاية المرحلة إلى التفكير في الممكن وفي المستقبل .[(4)]

هذا هو مسار تطور النمو المعرفي للتلميذ من وجهة نظر بياجية أما إذا نظرنا إلى هذا المسار من وجهة نظر« معالجة المعلومات» Information Processing والتي يدافع عنها أمثال Klahr& Wallace, 1975;Sielger, 1982; Yussen &Santrock. 1928 فإن التركيز يتحول إلى التفاصيل الدقيقة لكل خطوة بدءً بالمدخلات الحسية وإنتهاء بحل المشكلة .

(2،1) معالجة المعلومات:

لقد سبق وأن عرضنا مراحل معالجة المعلومات أو بتعبير أدق العمليات المعرفية اللازمة ، التي تبدأ بعملية الإنتباه فور تلقي المستقبلات للمثير يلي ذلك فالإدراك ، فالترميز فالتخزين فالاسترجاع فالمعالجة وصولاً إلى حل المشكلة والمثال التالي يوضح هذا التسلسل .

كتب أحد المدرسين السؤال التالي على السبورة .

4- المرجع نفسه ص 156 .

2س + 10= 34 . إحسب قيمة س .(مثير تستقبله حاسة البصر فمركز الابصار في الدماغ)

1- ينظر التلميذ الى السبورة ليلاحظ أن عليها شيئاً ما (الأنتباه) .

2- هذا الشيء سلسلة من الأرقام والحروف والإشارات والكتابة ويتكون من جملتين 2س+10= 34 ، إحسب قيمة س . (الإدراك) .

3- التلميذ يشعر أنه يحتفظ بمثل هذا التحليل الذي أجراه إبان العملية الإدراكية من خبرات سابقة تعرض لها (استرجاع)

4- التلميذ يبدأ يطور نتائج ما ادركه وما استرجعه ليقول لنفسه هذه معادلة ذات مجهول واحد« س» ومطلوب مني إيجاد قيمة س . دعنا نرى كيف نحصل على ذلك (المعالجة) .

5- يبدأ التلميذ بعملية الحل بخطواتها المعروفة[5] . (حل المشكلة)

في دراسة أخرى تركز الإهتمام على استكشاف الكيفية التي يصل بها الطفل إلى حل عمليات الجمع والطرح في الحساب فعندما يعرض على طفل مجموعتان من الكرات متساويتان تارة ، ومختلفتان بفارق كرة واحدة ، أو مختلفتان بفارق كرتين تارة أخرى . ثم يقوم الفاحص بإضافة كرة واحدة إلى إحدى المجموعتين تارة ، أو يأخذ كرة واحدة من إحدى المجموعتين تارة أخرى . وفي كل مرة يطلب من الطفل المفحوص تحديد أي المجموعتين أكبر وأيها أصغر . فوجد التالي :

كلما كان الطفل أصغر استخدم مبدأ بدائياً Primitive rule لحل المشكلة ويتمثل في أن المجموعة التي أضيف إليها كرة واحدة ستكون الأكبر والتي أخذ منها ستكون هي الأصغر بغض النظر عن عدد الكرات في كل مجموعة .

وعندما ينمو أكثر فإنه سيستخدم مبدأ نوعياً Qualitative rule أي سيأخذ بعين الإعتبار قبل أن يعطي الإجابة وضع المجموعتين قبل الإضافة أو الطرح هل كانتا متساويين أم لا فإن كانتا غير متساويتين فإن المفحوص سيتجاهل الفرق بينهما وسيكون حكمه أنهما متساويتان أو واحدة أقل أو أكثر .

5- Santrock W. John- Span development WEC, Iowa, 1983 P 286.

وفي مرحلة تالية سيتخدم الطفل مبدأ كمياً Quantative rule ليعطي الإجابة الصحيحة المبنية على الفروق الكمية بين المجموعتين إبتداءاً .[6]

وسنتاول فيما يلي بشيء من التفصيل العمليات العقلية التي يجريها طفل هذه المرحلة إبان عملية معالجة المعلومات للوصول إلى حل المشكلة .

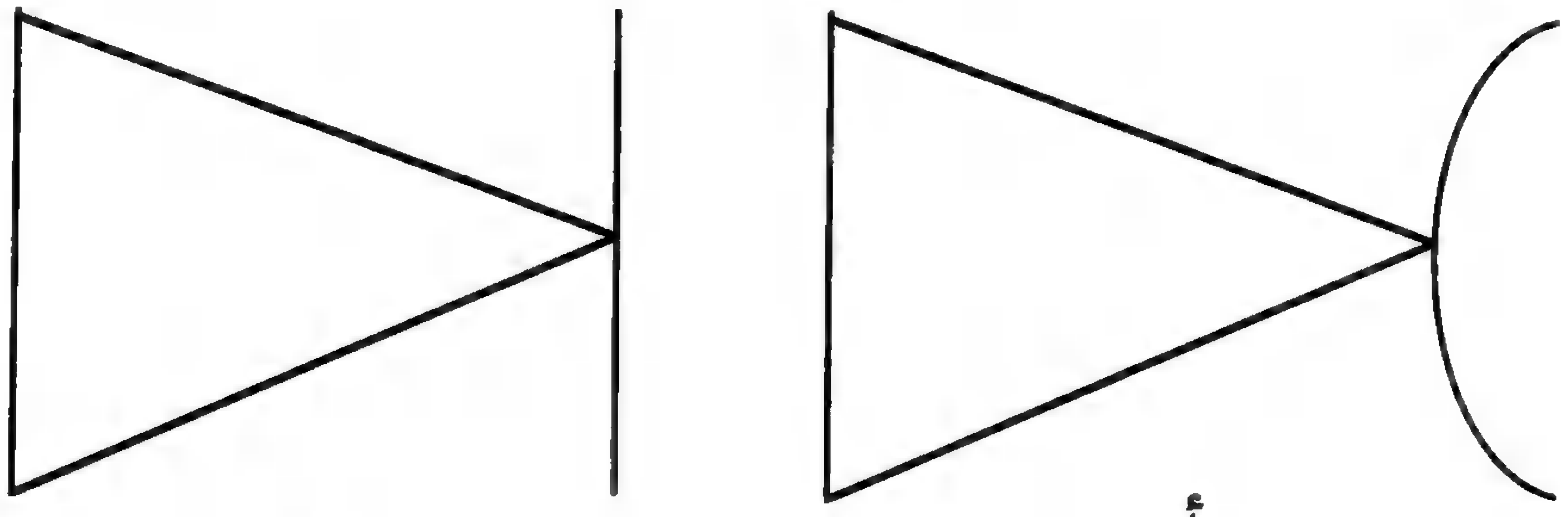
(1،2،1) الإدراك

عملية الإدراك تفسر ما يصلنا من معلومات ننتبه اليها عبر المستقبلات الحسية (الإحساس) . ولما كانت معظم الأجهزة الحسية جاهزة للعمل مع الميلاد صار بالإمكان الحديث عن عملية إدراك مبكرة لدى الوليد الإنساني وذلك فور نضج مراكز الحواس في الدماغ وقدرة هذا الوليد على الانتباه . وقدسبق وإن تحدثنا عن إدراك لدوام الشيء ، والعمق ، والمكان والمسافة . . . الخ . وأشرنا إلى اعتقاد علماء الجشطلت بأن ادراك الشكل على أرضية عملية فطرية ، وعنوا بالشكل هنا ملمح واحد بارز في الوجه مثلا والذي يشكل الأرضية لهذا الملمح(الشكل التصوري العام) . وقد سادت أفكار الجشطلتيون(1952- 1960) وظلت دراساتهم مركزة على البالغين وعلى الحيوانات وخاصة الشمبانزي . وما بين (1960-1970) بدأ التركيز على الأطفال وقد اهتم الجشطلتين بخصائص المجال من تشابه وتجاور وتضاد . . الخ . ودور هذه الخصائص في العملية الإدراكية .

ومن الانتقادات التي وجهت إلى أفكار هذا المدرسة أنها لم تقدم لنا إجابة على سؤال كيف يتطور إدراك الشكل على أرضية تبعاً للعمر الزمني ،لذا حاولت اليانور جيبسون (Eleanor Gibson 1969&1970) أن تتلافى قصور مدرسة الجشطلت فوضعت نظريتها لتثبت أن الأدراك يتطور تدريجياً . وأن الرضيع وطفل ما قبل المدرسة يصيران قادرين على الوعي بخصائص الأشياء Features في حالة غياب أصولها الواقعية . كأن يحتفظ الطفل بشكل تصوري عام (كاريكاتوري) للأم حتى لو غابت عن ناظريه وأن هذا الطفل له دور نشط في العملية الإدراكية وليس فقط خصائص المجال . فالتعلم الإدراكي يشير إلى تزايد القدرة على استخراج المعلومات من المحيط كنتائج للخبرة والتدريب فالتغير في الإدراك يشير إلى تقدم في المعلومات التي يحصل عليها الطفل . إنه تقدم في التنظيم الذاتي Self-regulating ودونما

6- Sourfe Alan & Cooper Robert G. op. cit. P. 421.

حاجة ضرورية لخصائص المجال . وقد أطلقت جبسون على هذه النظرية إسم نظرية الخصائص المميزة Distinctive features theory وتعني بالخاصية المميزة تلك الخاصية التي يختلف فيها شيئان وبالتالي تحدد الفروق بينهما مثال الشكل (أ) يتكون من مثلث وخط منحني بينما الشكل (ب) يتكون من مثلث وخط مستقيم فالفرق بينهما هو نوعية الخط فقط ، فالرضيع وطفل ما قبل المدرسة يتعلمان شيئاً فشيئاً الفروق بين الأشكال وكلما ينموان يتعلمان فروقاً جديدة .



ب أ

الشكل رقم (5 :3)

الخصائص المميزة للشكل

في ضوء نظرية جبسون فإن التطور في الإدراك لدى الطفل مرتبط بوفرة المعلومات Redundancy التي تلزمه للتعرف على الأشياء . فغالباً ما يكون الطفل بحاجة إلى كمية من المعلومات الحسية عن الشيء ليتعرف عليه ، في حين أن طفل هذه المرحلة والبالغ لن يكونا بحاجة إلى نفس القدر من المعلومات الحسية فالطفل الصغير بحاجة إلى صورة تفصيلية للشخص ليدرك أن هذه الصورة لإنسان بينما الطفل في المدرسة الابتدائية والبالغ يكفيهما الخطوط العريضة للصورة ليدرك أنها لإنسان .

المؤشر الثاني الدال على التطور في الإدراك هو : كيف تلاحظ خصائص الأشياء؟ هناك طريقتان مختلفتان في ملاحظة هذه الخصائص : الأولى الخاصية البازة Salience of dimention فعندما يري الطفل شيئاً ما فأي الخصائص تلفت إنتباهه : اللون أم الحجم أم

الشكل . . . . ألخ؟ يجيب أودوم: (1987)Odom إن هناك فروقاً بين الأطفال في الخاصية التي يلحظونها للوهلة الأولى فمنهم من يلاحظ اللون ، ومنهم من يلاحظ الحجم وهكذا . ليس هذا فحسب إنما هناك فرق بينهم في تتالى الخصائص الملاحظة بمعنى أن من الأطفال من يبدأ بملاحظة اللون وفي عمر تالٍ الحجم ويليه الشكل ومنهم من يبدأ بالحجم فاللون والشكل وهكذا . هذه الظاهرة موجودة لدى الأطفال ما قبل المدرسة كما يقول أودوم ولكنها تكون بشكل أقل لدى أطفال المدرسة الابتدائية . ويرى هذا الباحث أن التطبيق العملي للخاصية البارزة من الشيء المدرك هي في إعطاء الطفل القدرة على حل المشكلات . فكلما كان الطفل أقدر على ملاحظة خصائص الشيء كان أقدر على حل المشكلات . وهذا ما سيتحقق في مرحلة المدرسة الابتدائية حين يصير الطفل قادراً على التصنيف تبعاً لأكثر من خاصة واحدة .

الطريقة الثانية في ملاحظة خصائص الأشياء هي الاختلاف/ التشابه /Differention Undefferintiation فالطفل الصغير يدرك الأشياء دوناستكشاف الاختلاف أو عدمه بينهما . بينما طفل هذه المرحلة قادر على إدراك الإتلافات بين الأشياء .فعندما يطلب من الأطفال الصغار تصنيف الأشياء فإنهم غالباً ما يصنفونها بناء على الانطباع العام عن التشابه بينهما أكثر منه عن الاختلاف . والعكس لدى أطفال المدرسة الابتدائية . بمعنى آخر يعامل أطفال ما قبل المدرسة الاشياء باعتبار التشابه بين أبعادها في حين أن أطفال المدرسة الابتدائية يعاملونها باعتبار التمايز بين هذه الأبعاد ، مثال : إذا طلبنا من أطفال صغار تصنيف أشياء ذات حجوم مختلفة ولون رمادي واحد فإنهم يضعون كل هذه الأشياء في فئة واحدة تبعاً للونها دون النظر إلى الاختلاف في حجومها . في حين أن أطفال هذه المرحلة يصنفونها إلى أكثر من فئة تبعاً لكل من اللون والحجم معاً .

المؤشر الثالث لتطور الإدراك هو ادراك المعاني والتنظيمات التي يراها الطفل في الحدث الذي يلاحظه . فالخبرات الثقافية التي يتعرض لها الأطفال تؤثر في طريقة إدراكهم للإشياء أو الأحداث . فكلما كان الطفل أقدر على رؤية البعد الثالث للصورة كلما كان أقدر على إدراك ما

يحدث فيها . وتشير الدراسات إلى أن الأطفال ما قبل المدرسة أقل قدرة من أطفال المدرسة الابتدائية على إدراك هذا البعد .[7]

خلاصة القول إن إدراك الفرد يتطور بما يتوفر له من المعلومات والتفاصيل التي يلاحظها ، ومدى التشابه أو الاختلاف بين هذه التفاصيل ، والمعاني التي يراها الطفل في الحدث . ومن هنا تبدو أهمية تطور قدرة الطفل على الإدراك ضمن منظور معالجة المعلومات .

(1 :2 :2) التذكر

تتحدث الدراسات في مجال التذكر عن : العمليات الثلاث الرئيسة الاسترجاع Recall والتمييز Recognilion والترابط الثنائي Paired Associate كما تتحدث عن العمليات التي تتالي منذ تلقي المثيرات الحسية إلى أن تخزن آثار هذه المثيرات في الذاكرة هذه العلميات هي : تسجيل الآثار الحسية في الذاكرة قصيرة المدى ولفترة زمنية قصيرة (ثوان) نقل ما لا يضيع من هذه الآثار الى الذاكرة طويلة المدى وهنا يحتفظ بالمعلومات لمدى طويل جداً يصل إلى سنوات .

تفيد الدراسات الحديثة أن قدرة الطفل على استرجاع المعلومات من الذاكرة قصيرة المدى لا تتغير إلا قليلاً مع النمو Sharpe. 1918 ولكن التغيرالملحوظ يطرأ على استرجاعها من الذاكرة طويلة المدى .

البعد الثالث الذي ركزت عليه الدراسات هو الإستراتيجيات أو الأساليب التي تساعد على إيداع المعلومات في الذاكرة طويلة المدى واسترجاعها منها . هذه الأساليب هي : التكرار Rehearsal سواء تكرار الارتباط بين المثير والإستجابة أو تكرار الصورة الذهنية للاستجابة ، أو تكرار الرموز الدالة على الاستجابات وقد ثبت وجود فروق فردية بين الأطفال من حيث نوعية التكرار الذي يختارونه .

الأسلوب الثاني : إضافة تفاصيل Elaboration كأن تضيف للحدث صور له أو جملة أو حدث ملازم له . وتشير بعض الدراسات إلى أن الأسلوب الثاني أكثر تطورا من أسلوب

7- Santrock W.J. op. cit. PP. 288-290.

التكرار فالتكرار يستخدمه الأطفال في بدايات مرحلة المدرسة الابتدائية أما العملية الثانية فتبدأ بالظهور في نهاية مرحلة المدرسة الابتدائية .

الأسلوب الثالث هو عملية التنظيم Organization وذلك بتصنيف الأشياء إلى فئات ذات معنى وعندئذ يكون استرجاع المعلومات المصنفة أسهل من تلك غير المصنفة ، إن الأطفال تتطور قدرتهم على التنظيم تبعاً لنموهم عبر الزمان .[8]

(3: 2: 1) التفكير

تهتم الدراسات ذات العلاقة بعملية التفكير : بقدرة الطفل على الاستدلال الاستنتاجي الصوري ويقصد بالاستدلال اكتشاف العلاقة بين حدثين لا يرتبطان مباشرة مثل : بزوغ الشمس واستيقاظ الناس بعد ذلك بلقيل لممارسة أنشطتهم اليومية ، الرابط بين سقوط طفل صغير من دراجة والتقاطه في اللحظة التالية من طرف أحد البالغين . إن استنتاج العلاقة الرابطة بين الأحداث يعتمد على نوع تلك العلاقة فقد تكون علاقة منطقية لا نحتاج إلى أن نخبرها فعلياً مثل :

هناك رجل مسن وشاب وطفل ، الرجل المسن يخاطب الشاب أنا فخور أنك إبني ، الشاب يقول نفس الشيء للطفل . ما العلاقة بين الرجل المسن والطفل؟ وقد تكون العلاقة إمبريقية بمعنى أننا حتى نستكشفها لا بد وأن تتوفر لدينا خبرات خاصة مثال ذلك :

تبارى أحمد مع علي في لعبة تنس ، خسر(ستة- واحد) ، غادر المتفرجون الملعب ، فلماذا غادروا الملعب؟ .

وقد تكون العلاقة بسيطة حَرْفِيَّة Literal من مثل : طار العصفور فوق المدرج الروماني ، المدرج الروماني في مدينة ، المدينة هي عمان الاستنتاج المتوقع طار العصفور فوق عمان . وقد تم هذا الإستنتاج ببساطة وذلك بإستبدال مدرج روماني بكلمة مدينة ، ثم إستبدال كلمة مدينة بكلمة عمان .

8- Ibid PP 290- 292.

تشير الدراسات إلى أن قدرة الطفل على الاستدلال تتحسن بشكل سريع تبعاً لمتغير النضج . فقد لاحظ توماس وترباسو(Thomas& Trabasso.1981 أن تلاميذ المدرسة الإبتدائية يقدرون على إستنتاج بعض العلاقات بين أحداث قصة تروى لهم . كما أن هؤلاء التلاميذ أظهروا قدرة على الاستدلال اللغوي وإستنتاج المتشابهات . ويقدم الباحثون تفسيرين لعدم قدرة الأطفال وضعاف التلاميذ على الإستنتاج : التفسير الأول أن الأطفال لا يستطيعون عرض ما يفهمونه عرضاً جيداً أو تحليل ما لديهم من معلومات ، التفسير الثاني أن الأطفال لا يملكون الأهداف المعرفية التي يملكها البالغون فلا يهتمون بالإستنتاج إنما يهتمون بالتعرف على معاني الكلمات فقط من مثل : المدرج الروماني ، طار ، في المثال السابق .[9]

وفي دراسة لعزيز شفيق عليان لأثر العمر والتسمية والإقتران الزمني على معدل السلوك الاستدلالي عند الأطفال(1978) وجد أن لا أثر ذا دلالة لا للتسمية ولا للأقتران الزمني على السلوك الإستدلالي عند الأطفال . كما أن هذه النتيجة تظل هي هي في مراحل نمو الطفل المختلفة .[10]

ويشير بعض الباحثين إلى نوع ثان من الاستدلال هو الاستدلال الاستنتاجي وهومنهج يتبعه الطفل للتمييز بين ما هو مؤكد وما هو ممكن وما هو مستحيل . فما يتعامل معه الطفل بحواسه هو شيء مؤكد لا يقبل الشك فيه . فهذه لعبته ، وتلك الكرسي الذي يجلس عليه ، والسرير الذي ينام عليه والحذاء الذي يلبسه . . . . الخ . أما ما لا يتعارض مع ما هو مؤكد فهو ممكن كأن نقول له هناك احتمال أن تتجمد المياه في ليلة باردة ، أو غداً سيتساقط الثلج ، أو ينزل الإنسان على سطح المريخ . . الخ هذه كلها ممكنات . ولكن عندما نقول له إذا رميت حجراً إلى أعلى سيظل صاعداً ولن يسقط فهذا مستحيل لأنه يتناقض مع ما هو مؤكد لديه .[11]

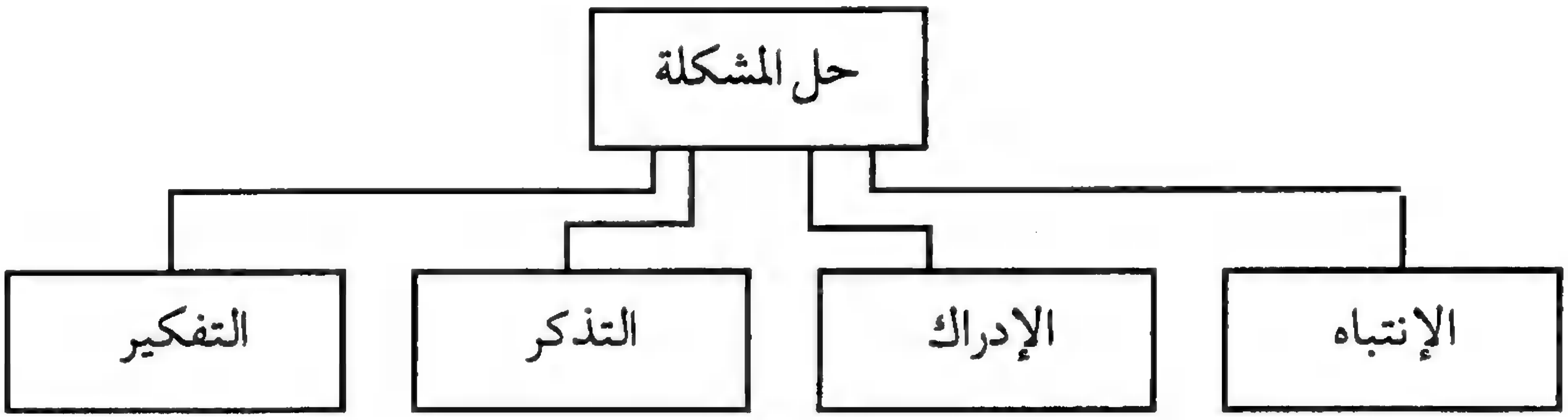
9- Ibid, PP 290-296.

10- عزيزة شفيق عليان ، أثر العمر والتسمية والاقتران الزمني على معدل السلوك الاستدلالي عند الأطفال . رسالة ماجستير غير منشورة- الجامعة الأردنية 1978 .

11- مارغريت دونالدسون : عقول الأطفال ، ترجمة عادل عبد الكريم ياسين ، جامعة الكويت 1989 ، ص 114 .

(4:2:1) حل المشكلات:

حل المشكلة وتنظيم المعلومات(ما وراء المعرفة Metacognition هي العملية الأخيرة في سلسلة العمليات التي افترضتها وجهة نظر معالجة المعلومات . فحل المشكلة هو الهدف الرئيس لكل العمليات المعرفية السابقة : الإنتباه ، الإدراك ، التذكر ، والتفكير . هذه العمليات تتم بسرعة كبيرة لدى الطفل . كما يمكن إعتبار طلب حل مشكلة ، هوالذي يوجه الطفل نحو المعلومات المطلوبة لإنجاز الحل . وكأن الطلب من الطفل أن يحل مشكلة ما نقطة البداية للعمليات المعرفية باعتباره مثيراً ، ولكن إنجاز الحل نفسه يظل نهاية المطاف ويمكن تصور العلاقة بين حل المشكلة والعمليات الأخرى في الشكل التالي .



الشكل رقم (5 :4)

العلاقة بين حل المشكلة والعمليات المعرفية

إن تنظيم معالجة المعلومات يعرف« ما وراء المعرفة » ويعني ذلك المصطلح معرفة الأفراد عن النشاط المعرفي والإستراتيجيات التي اتبعت والعمليات التي انجزت وصولاً إلى حل المشكلة . Brown, 1975, Flavel 1980, Borkowsi 1982)

ويشير علماء علم النفس المعرفي إلى أربع خطوات لحل المشكلة :

1 - تحديد المشكلة وتحديد أهدافها Problem Finding& goal Setting فمثلاً :إذا طلب من تلميذ تنظيف غرفته ، فعليه أولاً أن يحدد ما الذي يجب عليه أن يفعله ، وكيف ستكون الغرفة بعد تنظيفها .

2- تخطيط تصميم حل المشكلة : تخطيط التصميم يعني وضع « الخطوات الصحيحة التي ستؤدي إلى حل المشكلة كأن يضع التلميذ خطوات لتنظيف غرفته تبدأ بجمع الأوراق المتناثرة والتي لا لزوم لها دون أن يخطئ فيجمع مع القمامة أوراقاً هامة له .

3- مراقبة التقدم في الحل Monitor the Progress : هذه المراقبة نوع من التقييم الذاتي ، كأن يقف التلميذ لينظر ما الذي صار إليه أمر تنظيف الغرفة بعد جمع القمامة منها .

4- إختبار الحل Check Solution يهدف التأكد من سلامته ، كأن يقارن التلميذ وضع الغرفة بعد التنظيف وقبلها ، ويتأكد أن كل شيء فيها مرتب ونظيف .[12]

(3،1) مستوى الوظائف التعلمية لدى طفل المدرسة الابتدائية

تناولنا فيما مضى أداءات الطفل المعرفية من منظور بياجيه وأصحاب نظرية معالجة المعلومات . في هذه الفقرة سنتناول مستوى الوظائف العقلية التي وصل إليها طفل المدرسة الابتدائية من منظور القياس النفسي والذي قاده كل من بينية Binet ووكسلر Wechsler وثيرستون Therston وغيرهم كثير .

وتركز وجهة النظر هذه على تكميم القدرة العقلية للطفل ، بتعبير آخر تركز على قياسها وإعطائها كماً (عدداً) يشير إلى مستوى الوظائف العقلية الذي وصل إليه الطفل . ويتنبأ بالمستوى الذي سيصل إليه من مرحلة إلى أخرى ، علماً أن نسبة الذكاء ناتجة عن قسمة العمر العقلي على العمر الزمني مضروباً في مئة . كما تهتم وجهة النظر هذه بالفروق الفردية وقياس مدى هذه الفروق ، وتأخذ بدور الوراثة الرئيس في تحديد السقف الأقصى لذكاء الفرد .

ولقياس مستوى النمو العقلي ، صمم بينية ورفيقه سيمون Simon أول اختبار ذكاء عام (1905) . وطور بينية مفهوم العمر العقلي Mental Age أي مستوى الوظائف العقلية للطفل . ويشير هذا المصطلح إلى عدد العبارات التي يستطع الطفل إجابتها صحيحة منسوبة

12- Santrock W. J. op. cit. p. 297.

إلى عدد العبارات التي يجيب عليها الطفل المتوسط في عمر معين ، مثال ذلك : إذا أجاب طفل على العبارات التي يجيب عليها طفل عمره ست سنوات كان عمره العقلي يساوي ست سنوات حتى لو كان عمره الزمني أكثر أو أقل من ذلك وبمقارنة العمر العقلي بالعمر الزمني يمكن التنبؤ بمستقبل هذا الطفل العقلي هل سيكون متفوقاً أم متأخراً . ثم تتالت اختبارات الذكاء وتعددت . ومن أكثرها شهرة اختبار وكسلر لذكاء الأطفال (WISC) ، وإختبار رسم الرجل لجود إنف ، إختبار بيبودي الكلمة- الصورة Peabody Picture vocabulary test ، إختبار أوتيس- لينون للقدرة العقلية Otis- Lenon Mental Ability Test اختبار كاليفورنيا للنضج العقلي ، اختبار رافن للمصفوفات Raven Progressive Metrices test . . . الخ .

إن الذكاء الذي تقيسه مثل هذه الاختبارات له عدة تعريفات من بينها : القدرة العامة على التصرف الغرضي ، التفكير المنطقي ، التعامل الفاعل مع المحيط (Wechsler, 1958) والقدرة المعرفية الفطرية العامة(Burt, 1955) .

أما من حيث ثبات الذكاء والذي يعطينا القدر على التنبؤ فإن إختبارات الذكاء لا تعطينا مثل هذه القدرة ،لذا نستعين بعلم الإحصاء لمعرفة مدى الإرتباط بين معاملات الذكاء عبر العمر الزمني . فقد وجد أن معامل الإرتباط بين نسبة الذكاء في سن ثمان سنوات ونسبة الذكاء في سن عشر سنوات يبلغ (00.88) كما وجد معامل إرتباط مقداره(0.90) بين نسبة الذكاء في سن تسع سنوات ونسبة الذكاء في سن عشر سنوات ، كما وجد أن معامل الإرتباط بين نسبة الذكاء في سن عشر سنوات ونسبة الذكاء في سنة (18) سنة يساوي(0.7) Honzik 1948 هذه المعاملات دالة إحصائياً وبالتالي يمكن الركون إليها في بعض التنبوؤات بمستقبل نسبة الذكاء لطفل ما .

من ناحية ثانية قام ماك كول ومساعدوه .Mccall et al 1973 بدراسة (140) طفلاً ووجدوا أنه ما بين العمر عامين ونصف وسبع عشرة سنة بلغ متوسط تغير درجات الذكاء ثمان وعشرين نقطة . وأن درجات طفل واحد من بين كل ثلاثة أطفال تغيرت في حدود ثلاثين نقطة . ودرجات طفل واحد من بين كل سبعة أطفال تغيرت في حدود أربعين نقطة وهذا يعني أن الذكاء ليس ثابتاً .

وعليه تظل قضية التنبؤ بمستقبل ذكاء الطفل إعتماداً على إختبارات الذكاء قضية جدلية . ورغم ذلك فإن حركة قياس الذكاء لم تتأثر كثيراً ، وإن صار التوجه أكثر إلى استخدام وجهات النظر الثلاث في التعرف على الأداء المعرفي للفرد : نظرية بياجية ، نظرية معالجة المعلومات ، والقياس النفسي خاصة عندما نتناول الفئات الثلاث : المتخلفون عقلياً ، الموهوبون ، والمبدعون .

فالتخلف العقلي Mental Retardation ، كما عرفته الجمعية الأمريكية للإعاقة العقلية- ما دون المتوسط في الأداء العقلي المطلوب في مرحلة عمرية معينة مقروناً بفشل في أداء السلوك التكيفي ، أما التخلف العقلي من الناحية الكمية كما بينه اختبار وكسلر للأطفال ، فهو الدرجة من 69 فما دون .

والموهبة Geft صفة تطلق على الطفل فوق المتوسط في القدرة العقلية ، أو الدرجة (130) فما فوق إختبار ذكاء ، أو التفوق الملحوظ في نشاط معين كالموسيقي ، الرياضة ، الرسم ، النحت ، وليس فقط التفوق الدراسي .

أما الإبداع Creativity فيعرفه أوزابل David Ausabel بأنه وصف يطلق على أولئك الأفراد الذين يقدمون إنتاجاً فريداً ومتميزاً للمجتمع . أما جيلفورد Gilford فيرى أن الإبداع قريب جداً من مفهوم التفكير التباعدي Divergent thinking وهونمط من التفكير ينتج أكثر من إجابة واحدة للسؤال الواحد تمييزاً له عن التفكير التقاربي Convergent thinking وهونمط من التفكير ينتج إجابة واحدة للسؤال الواحد . أما توارنسTorance فيرى الإبداع بنفس رؤيته لحل المشكلات الذي يؤدى في إتجاهات مختلفة . فالإبداع عملية تبدأ بتعريف المشكلة وصولاً إلى حلها ومروراً بالبحث عن الإجابات وتحديد العقبات ، وحدس الإجابات وتطوير الفروض واختبارها أما ولاش وكوغان Wallach & Kogan فيريان أن المبدع يتميز بتدفق الخواطر Associative Flow والحرية في إعطاء عدد كبير من الحلول في جو خال من التقيد بوقت محدد وقد تحدثا عن خصائص أربع فئات من الأطفال :

الفئة الأولى : ذوو الإبداعية العالية- والذكاء المرتفع ، يتصفون بالشعبية والثقة بالنفس والقدرة على التركيز والاستبصار وأحياناً يتضجرون من وجودهم في الصف المدرسي .

الفئة الثانية : ذوو الإبداعية العالية- والذكاء المنخفض ، يتصفون بأنهم يعانون ضغوطاً عالية ، وغالباً ما يزعجون المدرسين ، معلوماتهم عن أنفسهم قليلة ، وينجزون أفضل في الأجواء الخالية من القيود .

الفئة الثالثة : ذوو الإبداعية المنخفضة- والذكاء المرتفع ، يتصفون بإنجاز مدرسي جيد ، والخوف من الفشل ، والتكيف مع الأخرين .

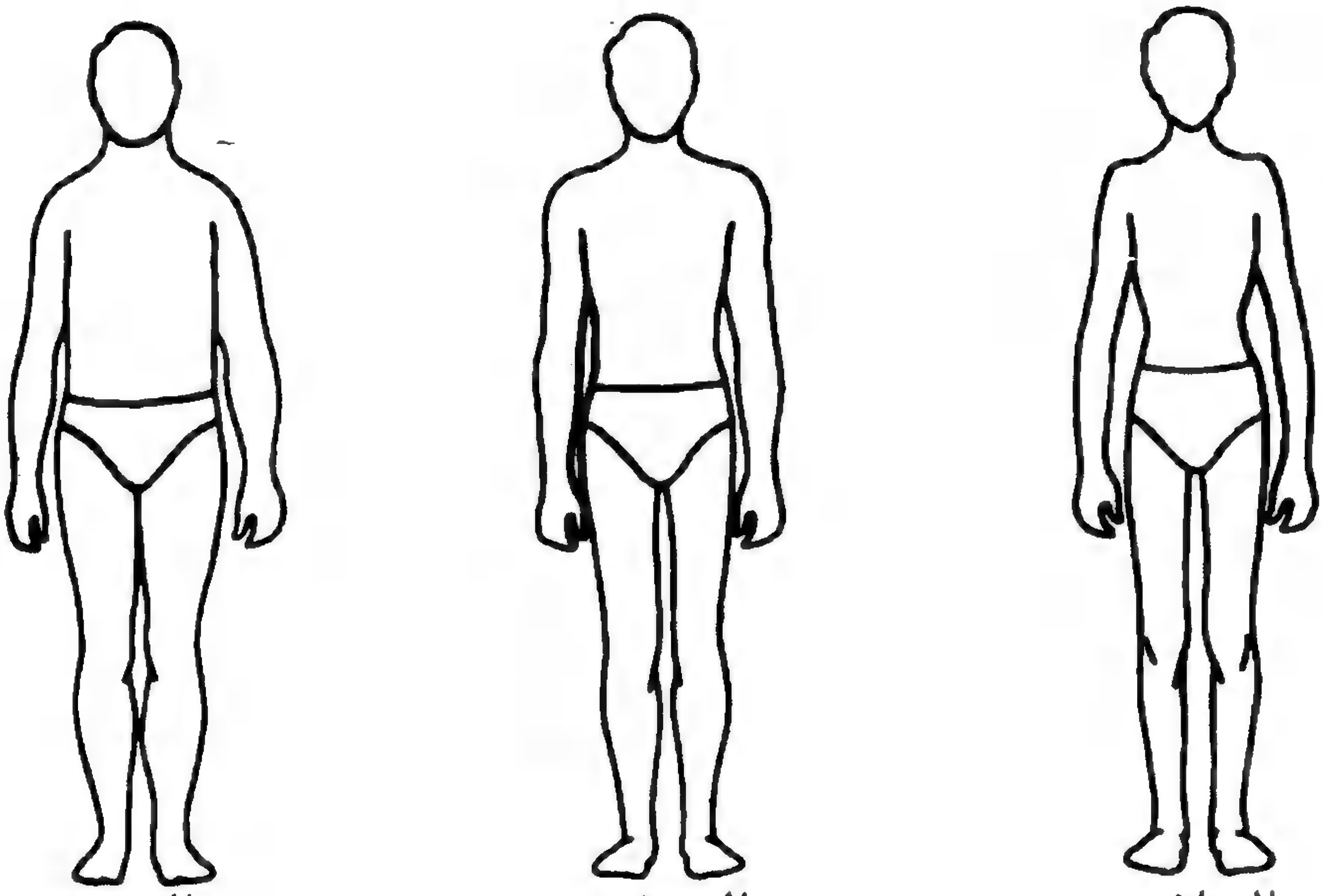
الفئة الرابعة ذوو الإبداعية المنخفضة- والذكاء المنخفض ، يتصفون بأنهم يكافحون من أجل النجاح في المواقف الاجتماعية ، المدرسة ليست هي المكان المناسب لهم ، يلجأون إلى التبرير فيما يتصل بفشلهم في التحصيل الدراسي .

أما بخصوص متى تظهر خاصية الإبداع فليس هناك اتفاق بين علماء النفس المهتمين بهذا الموضوع ، فالبعض يرى أول ظهور لها في سن خمس سنوات بينما يرى آخرون أنها لاتظهر إلا في سن 12 سنة .[13]

(4،1) الوعي بالجسم Body-Awarness

بداية نود أن نشير إلى استمرارية البطء في النمو الجسمي لطفل المدرسة الابتدائية على غرار ما كان عليه الحال إبان مرحلة ما قبل المدرسة ويظل هكذا حتى سن الحادية عشرة ، فيزداد طوله بمعدل ضئيل (2-3 بوصات/ السنة) ، وكذلك الحال بالنسبة لوزنه (3-5 باوندات/ السنة) وتطول رجلاه ، وينحف جذعه ، وتظهر ثلاثة أشكال للبنية الجسمية للطفل هي : السمين (شكل مسدير مكتنز بالشحم) Endomorphic النحيف Ectomotphic والرياضي Mesomorphic كما هو مبين في الشكل التالي .

13- Ibid PP. 268- 273.



الشكل رقم (5 :5)

الأنماط الجسمية

وتتفوق الإناث على الذكور في الطول والوزن حيث سيصل متوسط طول الأنثى إلى أربع أقدام وعشر بوصات ، ومتوسط طول الذكرأربع أقدام وتسع بوصات ونصف ، ويصل متوسط وزن الأنثى إلى(88.5) باوند ومتوسط وزن الذكر (85.5) باوند .[14]

ويتوقع أن تنضج عضلات الجسم الكبيرة منها والصغيرة ، وأن يتفوق الذكور في الأنشطة التي تسنخدم العضلات الكبيرة ، كالجري والقفز والوثب والرفس ، في حين تتفوق الإناث في الأنشطة التي تعتمد على العضلات الصغيرة مثل الرسم ، الكتابة ، العزف على الآلات الموسيقية ، أشغال التريكو والخياطة . . الخ .

14- بدر عمر العمر ، المتعلم في علم النفس التربوي ، كويت تايمز ، الكويت 1990 ،ص 88 و
Santrock W. J. op. cit, P. 250.

كما يتوقع أن يكون حركات الطفل أتقن وأسلس ، وأن تتحسن قدرته على التوازن وتزداد رغبته في المنافسة والجري والتسلق والقذف واللقف . . . الخ ، وأن تترك لديه مثل هذه الممارسات مشاعر الرضا والفرح والقدرة على الإنجاز .

ويتوقع أيضاً أن يطرأ تحسن على حواسه ، فتختفي لديه ظاهرة طول البصر ، ويجيد استخدام كلا العينين في آن واحد ، كما تتحسن لديه حدة السمع ، ويتوقع أن يتمتع الصبي بصحة جسمية جيدة ، وتكون مقاومته للأمراض عالية .[15]

هذا هو جسم التلميذ في هذه المرحلة بناء ووظيفية ، يراه ويتحسسه ، ويتعامل معه ويأمره بأداءات معينة ، ويختبره في مواقف متعددة ، ويقارنه مع أجسام الصبية الأخرين ليصل من كل هذا إلى الوعي بهذا الجسم فما المقصود بهذا الوعي؟

الوعي- كما استخدامه وليم جيمسW.James فئات منتظمة تقريبا من الخبرات والتجارب .[16] أما موسوعة ميرت Merit فتورد أن الوعي يتكون من جميع الأنشطة النفسية التي تتم عندما يمر الفرد بخبرة ما من مثل التفكير ، التخيل ،المشاعر ، التذكر ، والفهم [17] إنه مجموعة الخبرات الشخصية في لحظة ما [18] وعليه فإن وعي التلميذ بجسمه يعني مجموعة الخبرات والتجارب التي عاشها مع ذلك الجسم فأحس بها وأدركها وفهمها ، وبتعبير بياجيه تمثلها لتصبح جزءً من بنياته المعرفية التي يتعامل بها مع هذا الجسم ويكون إتجاهاً نحوه . بتعبير آخر فإن نتاج وعي الطفل بجسمه يمكن أن يكون على شكل صورة ذهنية (كوحدة معرفية في تصور بياجيه) ذات طبيعة استاتيكية وديناميكية في آن واحد بمعنى أن هذه الصورة تحمل الصفات الجسمية من طول أو قصر ، من سمنة أو نحافة ، من جمال أو قبح ، وكذلك تحمل الصفات الوظيفية من أداء متميز أو أداء ضعيف ، من مطاوعة أومعاندة ، من مرونة أو

15- بدر عمر العمر ، مرجع سابق ص 88 و

Santrock W. J. op. cit. P. 25

16- أسعد رزوق ، موسوعة علم النفس ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت 1977 ، ص 334 .

17- William D. Hlsey & Emanuel Friedman- Merit students encyclopedia macmillan educational Corporation, New York VoL (5) P. 224.

18- عادل عز الدين ، موسوعة التربية الخاصة الأنجلو مصرية ، القاهرة 1987 ، ص 209 .

جمود ، من سواء أو مرض . . . . الخ . فقد تكون الصورة الذهنية لدى التلميذ عن جسمه سلبية وقد تكون إيجابية وقد تكون غير واضحة المعالم .

إن تشكيل مثل هذه الصورة وما يترتب عليها من اتجاه نحو الجسم سيظهر بوضوح مع بدايات مرحلة المدرسة الابتدائية ، ذلك أن قدرة الطفل على التصنيف وفقاً لخاصيتين أو بعدين : البناء والوظيفة ، تظهر في هذه المرحلة في حين أنه كان قادراً على التصنيف وفقاً لخاصية واحدة ، خاصية البناء في المرحلة النمائية السابقة .[19]

وقد اهتم الباحثون بالعلاقة بين الصورة الذهنية أو المفهوم الموجب للجسم وبين ما يؤديه الطفل من سلوك . وما سيكسبه من مهارات ، وما ستكون عليه صفاته المزاجية والشخصية . فقد وضع الطبيب النفسي الألماني كريتشمر Krithmer الصفات المزاجية والشخصية للأنماط الجسمية الثلاثة : السمين والنحيف والرياضي . وحاول نكاراتي Nakarati ، وهو عالم إيطالي ، إيجاد علاقة بين بنية الجسم والذكاء . كما وضع شيلدون Sheldon نظريته في الأنماط التكوينية ، وجعل لكل نمط جسمي صفات مزاجية تختلف عن النمط الآخر . وقد أيدت دراسة لشايلد Child ما توصل إليه شيلدون حيث كشفت عن علاقة ما بين النمط الجسمي وتقدير الذات ، بينما دراسة جانوف Ganouf لم تكشف عن وجود أي علاقة بين النمط الجسمي وزمن الرجع أو مقاومة الألم أو السلوك التعبيري .

ويشير باحثون آخرون إلى وجود فروق في التحصيل الدراسي بين أصحاب الأنماط الجسمية المختلفة ، وأن بإمكان المدرس توقع الأداء المدرسي للتلميذ بناء على خصائصه الجسمية ، كما ربط آخرون بين سلامة الجسم وبين إمكانية بروز السمات القيادية للطفل ، كما تحدثوا عن العلاقة بين تدهور النمو الجسمي وظهور بعض السمات القيادية الانفعالية ، والاجتماعية مثل : الخجل والإنطواء وعدم الثقة بالنفس والتقاعس عن أداء ما يطلب من الطفل من واجبات ، أو المشاركة في الألعاب الجماعية .

وفي دراسة أخرى وجد أن هناك علاقة بين المفهوم الموجب للجسم لدى الأنثى وبين توجهها إلى العناية بجسدها والمحافظة عليه والحرص على أن تظهر في أحسن صورة ممكنة .

19- بهادر سعدية ، في علم نفس النمو ، دار الحكمة العلمية ، الطبعة الثانية ، الكويت ، 1981 .

أما لدى الذكر فإن المفهوم الموجب لجسمه يجعله أكثر ميلاً للسيطرة وعرض العضلات وأداء الحركات الصعبة .

وفي دراسات أخرى وجد جونز Jons أن هناك إرتباطاً بين مختلف المظاهر النوعية للقوة أو القدرة الكلية وبين سائر المظاهر الجسمية فقد سجل هذا الباحث معامل ارتباط مقداره(0.33) بين القوة والطول . معامل قدرة مقداره (0.53) بين القوة والوزن لدى الذكور ، كما وجد أن نمط التكوين الجسمي المتمثل في متانة البناء وقوة العضلات ، وضمور الجسم تجعل صاحبها قوياً . في حين أن نمط التكوين الجسمي المتمثل في طول القامة مع البدانة يؤدي إلى ثقل الوزن ولا يساعد على التفوق في اختبارات القوة .

وفي دراسة أجريت على ستة وسبعين معلماً طلب منهم فيها كتابة توقعاتهم لمستقبل الطفل التحصيلي والاجتماعي بعد أن زودوا بتقرير نفسي عن حالة الطفل ، كما زود بعضهم بالإضافة إلى التقرير بصورة جذابة للطفل ، وزود البعض الآخر بصورة غير جذابة ، فوجد أن توقعات المدرسين الذين زودوا بصورة جذابة أفضل من اولئك الذين تسلموا الصورة غير الجذابة .[20]

إن وعي الطفل بذاته الجسمية ، سيؤدي إلى أن يكون اتجاهاً ما نحو هذا الجسم ، وهذا الاتجاه قد يكون موجباً وقد يكون سالباً ، والاحتمال الثالث أن يكون متذبذباً أو غير محدد الاتجاه ، فإن كان من الصنف الأول فسينعكس إيجابياً على ما يؤديه من سلوك وما يظهره من انفعالات ، وما يوليه له من اهتمام ورعاية ، ويعبر التلميذ عن إتجاهه الموجب نحو جسمه بعرض العضلات وأداء الحركات الصعبة والميل إلى السيطرة ، والتفاعل مع الآخرين ، والعناية بهذا الجسم والمحافظ عليه ، والحرص على أن يكون في أحسن صورة ممكنة .

أما في حالة الإتجاه السالب فسيعبر عنه التلميذ ، بالخجل من جسمه والشك في قدراته ، والإحساس بالنقص عندما يقارن جسمه بأجسام رفاقه . وقد يتطور هذا الإحساس إلى مركب نقص نغص عليه حياته ويشوش نفسيته . وقد يختار الانسحاب والانطواء بعيداً عن

20- محمد عودة ومحمد رفقي عيسى ، الطفولة والصبا ، دار القلم ، الكويت ، 1984 ، ص 214-220 .

الآخرين ،وقد يختار الأساليب العدوانية لإيقاع الأذى بأولئك الذين يمتلكون أجساماً أفضل وأقوى وأجمل . وقلة هي التي تختار أن تتفوق في مجال آخر لتعويض النقص في المجال الجسمي . إن صاحب الإتجاه السالب يدرك موقف الآخرين منه ويحس برفضهم له وإستهزائهم به مما يزيد من مشاعر النقص لديه ، ويعمق الجرح النفسي لديه ويجعله في صراع مستمر مع هذا الجسم .

أما في حالة الإتجاه المتذبذب ، والمتمثل في رضاه عن جسمه تارة ورفضه له تارة أخرى ، بكل ما يحمله هذا الرفض من عدم إستقرار وقلق وخوف من أشياء قد تكون وهمية ، فهو لم يحقق التوافق المطلوب مع جسمه ، مما يجعله في توتر مستمر سينعكس على علاقاته ليس مع جسمه فقط إنما على علاقاته أيضاً بالأخرين خاصة عندما يستكشف هؤلاء الأخرون أنه متقلب المزاج : تارة مسالم وتارة عدواني ، وتارة إنطوائي وأخرى إنبساطي ، تارة مقبل وتارة مدبر .

في ضوء ما تقدم فإن من حق الطفل أن تتوفر له الرعاية الصحية والوقاية من الأمراض ، والتغذية المناسبة النوم الكافي ، والحماية من الحوادث ، وتخليصه من الإعاقات والتشوهات الجسمية كلما كان ذلك ممكناً . كما أن له على والديه ومن يحيط به ألا يركزوا على ما في جسمه من مثالب ، بل على العكس أن يوجهوا انتباهه إلى ما في جسمه من مميزات ، وصرفه إلى أنشطة إيجابية كنسبة تلك المثالب ، وتدريبه على طرق التعامل السليم مع الجسم من مثل : إشباع الحاجات الجسمية للطعام والشراب والنوم والملبس . . . الخ ، وإكسابه مهارات المحافظة على هذا الجسم ونظافته وأناقته ، وإتاحة الفرصة له للعب وممارسة الرياضة البدنية . . . الخ .

كما يمكن للآباء الإستدلال على اتجاه أبنائهم نحو أجسامهم في مرحلة مبكرة ، فالطفل الذي لا يبدي إهتماماً بنظافة جسمه ، وهندامه ولا يشارك الآخرين أعمالهم ويهرب عند أول مصادمة ، ويكثر من الشكوى من ضعف بنيته ، وعدم قدرته على تحمل المشقات ، ويقرض أظافره ، ويكثر من مص شفتيه ولسانه ، ويمزق ملابسه وينتف شعره ، الخ مثل هذا الطفل غالباً ما يكون اتجاهه سالباً نحو جسمه .

وعلى العكس فالطفل الذي يحرص على العناية بهيئته ، وتمشيط شعره ونظافة ثيابه ، والذي يقضي وقتاً أطول أمام المرآة ، ولا ينهك بسرعة ،وقليل الشكوى من جسمه ، ويحرص على مشاركة رفاقه ألعابهم لهو طفل يتمتع باتجاه إيجابي .

أما صاحب الإتجاه المتذبذب فيمكن للوالدين تدعيم مواقفه الإيجابية وتشجيعه على كف المواقف السلبية بعدم تشجيعه ، أو الإستماع إليه ، أو التعليق عليه ، فالوقت والتوجيه السليم كفيلان بترجيح الكفة لدى أبنائهم هذا من ناحية ، ومن الناحية الأخرى فعلى الوالدين ألا يقلقا من بعض المظاهر أو المواقف من مثل : النحافة الزائدة ، الإهتمام المبالغ فيه بالأنشطة الحركية ، بعض مخلفات مرحلة ما قبل المدرسة من مثل : إنحناء عموده الفقريّ قليلاً ، تسطح القدمين ، تصادم الركبيتن مما يؤدي إلى الوقوع أثناء عملية الجري فسرعان ما تتلاشى مثل هذه المخلفات بعد سن السابعة .

(5:1) الوعي بالذات Self Awareness

ما المقصود بالذات؟ يجيبنا معجم جود Good بأنها مجموع الخبرات الشخصية الخاصة بالفرد . أو إدراكه لنفسه كشخص مستقل له كيان منفصل عن غيره بقدرات إنسانية محددة ومواصفات جسمية ومستوى محدد من الأداء ودور معين في الحياة .[21]

أما موسوعة التربية الخاصة فتعرف الذات بأنها الهوية أو الخاصية الجوهرية لأي شخص . والوعي بالذات كون المرء قادراً على التعرف على خصائصه النوعية من الأنماط السلوكية والأفكار وما إلى ذلك .[22]

إن معرفة الفرد بأنه كيان منفصل عن غيره يمكن أن يبدأ في السنة الثانية من العمر . ويستدل الباحثون على معرفة الرضيع هذه من خلال أداءاته المعرفية المتمثلة في قدرته على تكوين الأشكال التصورية العامة والصور الذهنية للأشخاص والأشياء . هذه القدرة ستكون أكفأ في السنة الثالثة من عمره وما بعد ذلك عندما يصير قادراً أيضاً على التمثل الرمزي

21- المرجع نفسه ص 220 .

22- عادل عز الدين الأشول ، مرجع سابق ص 854 .

للأشياء والأشخاص ، وتكوين المفاهيم الخاصة به لما يحيط به من أشياء Nicolish) (1977,Ungerer, et al , 1981. Watson & fisher, 1977 كما استدل باحثون آخرون على إدراك الطفل لذاته من خلال دراساتهم حول ردود فعله لصورته في المرآة (Amsterdam , 1972) عندما وضعوا على أنفه بقعة حمراء ثم عرضوه لمرآة ، ووجدوا أن الطفل في سن (20) شهراً تقريباً سارع بوضع أصبعه على أنفه مما يدل على أنه تعرف على أن ما في المرآة هي صورته .أما المصدر الثالث لهذا الاستدلال فقد كان لغة الطفل بإضافة ضمير المتكلم «أنا»أو «ياء الملكية» كما في كلمة كتابي (Berger, 1984)[23]

وفي مرحلة ما قبل المدرسة يبدي الطفل فاعلية في ضبطه لذاته وإدارة شؤونه كمظهرين للاستقالية وتضاؤل اعتماديته على البالغين ، هذه الفاعلية التي ستبرز أكثر وربما تتكامل في مرحلة المدرسة الابتدائية . وقد وضعت اليانور ماكوبي E. Maccoby (1980) قائمة ببعض المؤشرات التي تشير إلى فاعلية الطفل في ضبطه لذاته . المؤشر الأول : القدرة على تقدير النتائج المستقبلية التي تترتب عن العمل الذي يزمع القيام به . المؤشر الثاني القدرة على تأجيل الانشطة اللذية حتى يصبح قادراً على ممارسة تلك الأنشطة وجني أكبر قدر ممكن من ثمارها . المؤشر الثالث : عندما يواجه عقبة تحول دون وصوله إلى هدفه يمكنه التفكير في الطرق الممكنة للتغلب على هذه العقبة . المؤشر الرابع : يستطيع أن يتحكم في انفعالاته في حالة ما إذا أعيق عن تحقيق هدفه . الموشر الخامس : يستطيع أن يقوم بأكثر من عمل واحد في الوقت الواحد عندما تكون هذه الأعمال بسيطة . المؤشر السادس : هو قدرته على التركيز على ما يلزمه لتحقيق هدفه فقط . هذه المؤشرات دوال على تحكم الطفلفي إدارة شؤون هذه الذات ، وهي عبارة عن مجموعة من القدرات العامة : القدرة على كف الأنشطة الجسمية ، القدرة على التأجيل ، القدرةعلى التخلص من الإحباط ، القدرة على تكييف السلوك ليتوافق مع الموقف .[24]

32-Sourfe Alan, & Cooper Robert G. op. cit P. 302.
24-Ibid PP 272-274.

وتشير نتائج دراسات لويس وبروك كن Lewis & Brook-Gunn (1979) إلى أن إدراك الطفل لذاته يتوازى مع تطور نموه المعرفي والانفعالي .[25]

وإلى مثل هذا التصور ذهب كولبرج Kohlberg(1976) ، حيث يعتقد أن الذات تتطور في خط مواز لمراحل النمو المعرفي التي وضعها بياجيه . ومفهوم الذات جزء من البناء المعرفي الفرد . ومكونات الذات كالجنس والهوية الأخلاقية تترابط مع بعضها بفعل تطور إحساس الطفل بذاته وإدراكه لذاته في علاقتها بذوات الأخرين . ويري كولبرج أن هناك ثلاث مراحل لتطور إدراك الذات : المرحلة الأولى وجهة النظر الفردية- العيانية Conceret- individual Perspective ، تسود هذه المرحلة إبان العمر من سنتين إلى حوالي تسع سنوات ينشغل فيها الطفل بتميزه وبأن العالم كله يدور من حوله ، وأن الأحكام الاجتماعية وأنماط التفاعل تتركز على المشاعر الحقيقة وحاجات الذات . المرحلة الثانية والتي تسود العمر من التاسعة إلى نهاية المراهقة تعرف بأسم وجهة نظر الإنتماء للمجتمع Member- of Society Perspective يرى الطفل نفسه عضواً في مجتمع كبير : الأسرة ، المدرسة ، الحي ، المدينة . . الخ . وهنا يبدأ الطفل مراعاة ضوابط المجتمع من أعراف وعادات وتقاليد . المرحلة الثالثة والتي تسود حياة الإنسان بقية عمره تعرف باسم وجهة نظر ما وراء المجتمع Post- to soiety perspective يتجاوز فيها المجتمع لكيون له فلسفة في الحياة ويتحرر من ضوابط المجتمع الخاص أوالثقافة الخاصة ويشعر أنه ينتمي للإنسانية .

إن الذي يهمنا هنا من مراحل كولبرج هي المرحلة الأولى والثانية ذلك أن الطفل يعيشهما بشكل أو بآخر فينفلت تدريجياً من تمركزه حول ذاته المتمثل في اعتقاده أنه محور الكون إلى عضو في جماعة صغرت أو كبرت ملتزم بضوابطها .

وفي دراسات أحدث وجد عدد من الباحثين ومنهم فلافل Flavel أن الأطفال في سن الثالثة يعون أن لديهم ذواتهم الخاصة بهم . ويورد فلافل حوارا لطيفاً مع طفل في الثانية من عمره .

25-Santrock E. L.J. op. cit P. 181.
26-Ibid P, 233.

- هل أستطيع أن أرى ما تفكر فيه؟

لا

-حتى لو نظرت في عينيك هل أستطيع أن أرى ما تفكر فيه؟

لا

لماذا؟

لأنه ليس لدي ثقوب كبيرة

تعتقد أنه يجب أن تمتلك ثقوباً حتى أتمكن من رؤية ما تفكر فيه؟

اومأ الطفل برأسه علامة على موافقته .(26)

فالأطفال يميزون بين هذه الذات الداخلية لديهم وذواتهم الجسمية أو الذوات الخارجية ، بعد أن يكونوا قد استكشفوا أن لهم خصوصيتهم وذلك فيما بين الثالثة والرابعة . وعندما يطلب منهم وصف هذه الذات غالباً ما يتحدثون عن الصفات الخارجية مثل المظهر الخارجي . اين يسكنون ، الأنشطة التي يحبونها ، وفي العمر ما بين سنة إلى سبع سنوات يبدأون الحديث عن الصفات النفسية لذواتهم مثل المشاعر ، علاقاتهم بالأخرين ، شخصياتهم . وفي السنوات التالية يكثر الطفل من الحديث عن عضويته في الجماعة(Maccoby, 1980) ، ويكون تركيزه على فهمه لذاته كما يدركها الأخرون أو ذاته الاجتماعية Social-Self . ويكون هذا الإدراك مصدراً لا يستهان به للتغذية الراجعة له ، فيصحح من سلوكه حتى يعجب الآخرين .

إن وعي الطفل بذاته(الذات المدركة) ، ووعيه بذاته كما يدركها الآخرون ، الذات الاجتماعية) يمكنه من إتخاذ موقف من هذه الذات ، ففي البداية يصدر الطفل أحكاماً قطعية كأن يصف نفسه بأنه « جيد» أو « رديء» وفي نهاية مرحلة المدرسة ومرحلة المراهقة سيصدر

28-Ibid P. 237- 240.

على نفسه أحكاماً أكثر تفصيلاً وأقل قطعية كأن يقول أنا إنسان جيد في معظم الأوقات إلا عندما تشاكسني أختي الكبرى أو عندما يطلب مني أن أدرس للإمتحان .

إن وعي التلميذ بذاته يتميز بالثبات النسبي والتفرد بكل ما يحمله هذا التميز من أخطار الجمود والانخداع بالذات . وتلعب التنشئة الإجتماعية دوراً رئيساً في تلافي مثل هذه الأخطار ، وحث التلميذ على إعادة النظر في تقييمه لذاته ليصير أكثر واقعية ، وأكثر مرونة في قبول وجهة نظر الآخرين فيه .

وفي دراسة لـ(136) ذكراً (126) أنثى طلب منهم الإجابة على سؤال : من أنا؟ وجد أن إجابات أطفال المدرسة الابتدائية منهم تتعلق بالصفات المحسوسة أكثر من الصفات المجردة وتضمنت : ملابسهم ، المظهر الجسمي ، الممتلكات ، أنشطة اللعب في حين أن المراهقين تحدثوا عن المجردات من مثل : المعتقدات ، الدافعية ، الخصائص الشخصية الداخلية كالمشاعر والأفكار . . الخ ، ويورد صاحبا الدراسة ، مونتمايور وايسن Montemayor& Eisen ما كتبه تلميذ في التاسعة من عمره .

إسمي بروس ، لي عينان بنيتان ، وشعر بني ، وحواجبي بنية ، عمري تسع سنوات ، أحب الرياضة ، أسرتي مكونة من سبعة أفراد ، لي أصدقاء كثر ، أنا ولد لي عم طوله سبعة أقدام ، مدرستي بنيكرست ، معلمي السيد «ف» ، ألعب الهوكي ، أنا أكثر أولاد صفي ذكاء ، أحب الطعام ، والهواء الطلق والمدرسة .

أما ما كتبته تلميذة في الحادية عشرة والنصف من عمرها فكان على النحو التالي : «إسمي أ» أنا أنسان ، أنا فتاة ، أنا صادقة ، جميلة ، ورسامة جيدة أطول قليلاً من عمري ، أحب بعض الصفات ، أنا موديل قديم ألعب التنس ، موسيقية جيدة ، أحاول أن أساعد ، مستعدة لأكون ، صديقة لأي كان ، غالباً ما أكون جيدة ، ولكن أفقد أحياناً هدوئي ، لست محبوبة من طرف بعض الأولاد والبنات ، لا أعرف إذا كان الأولاد يحبونني .

إذا كان التلميذ الأول قد عدد في إجابته خصائص فيزيقية محسوسة ، فإن التلميذة قد أشارت إلى بعض الخصائص المجردة في التعبير عن الأوصاف الشخصية أما المراهقون فهم الأقدر على الحديث عن الصفات المجردة كما يظهر من الإجابة التالية لمراهقة في السابعة عشرة

من عمرها حيث الحديث عن الصفات الشخصية والنفسية والأيدولوجية أنا أنسانة ،أنا فتاة ،أنا فرد ، لا أعرف من أنا ،أنا من مواليد برج الحوت ، أنا مزاجية ، طموحة ، أنا لست كأي فرد ، أنا متميزة ، أنا أمريكية ، ديمقراطية متحررة ، متطرفة ، محافظة[27] .

إن إتجاه الطفل نحو ذاته يتولد قطعاً من خلال وعيه لصفات أو خصائص تلك الذات ، فإن كانت هذه الخصائص من النوع الذي يرضى عنه فعندئذ سيرضى عن ذاته ويقدرها ويقبل عليها وهذا الرضا ينعكس على شكل ثقة بهذه الذات ، وثقة في الناس الذين يستحسنون صفاته ، فيقبل عليهم ويندمج معهم وينتمي إليهم ، بخلاف ذلك الطفل غير الراضي عن خصائص ذاته فهو كاره لها ، غير واثق بها ، حاقد على الناس الذين يؤكدون له دونية خصائصه . وقد التفت علماء النفس إلى مجالين متعلقين باتجاه الطفل نحو ذاته . أولهما مجال العزو Attribution وثانيهما تقدير الذات Self- esteem .

نظرية العزو يمكن أن تفسر إدراك الطفل لذاته ولذوات الآخرين ، وذلك من خلال التبريرات (العزوات) التي يعطيها الأطفال للآخرين . تعود أصول هذه النظرية إلى فرتز هيدر Fritz Heuder واهتمامها بالتفسير الساذج للأطفال فقد لوحظ أن الأطفال ميالون إلى تبسيط فهمهم للآخرين بالأشارة إلى سبب واحد لسلوكهم ، فالطفل يشكو من الرياضة لأنها صعبة جداً عليه ، الفتاة رسبت في امتحان الرياضيات لأنها سيئة الحظ ، وهكذا . يعتقد هيدر أن هذا التفسير الساذج للأطفال يأخذ شكلين : فإما أن يعزو الطفل الفعل إلى بعض القوى الشخصية ، أو إلى بعض القوى البيئية التي تؤثر على الشخص . في الشكل الأول إما أن يعتقد الطفل أن السبب الذي يفسر به الفعل هو سبب دائم أو أنه سبب مؤقت . وبالمثل في الشكل الثاني فإما أن يكون السبب البيئي ثابت أو غير ثابت .

عندما يصف الأطفال ذواتهم أو ذوات الآخرين فإنهم يلجأون إلى نفس أسلوب العزو تقريباً وقد وجد أن الذين لديهم إتجاه موجب نحو ذواتهم يلجأون إلى أشكال عزو مغايرة لأولئك الذين لديهم اتجاه سالب ، فمفهوم الطفل لذاته يعكس طريقته في تصنيف المدخلات المعرفية وتفسيرها . وقد أثبتت دراسة أجراها أميس وفولكر Ames & folker على (150) أفراد واستخداما فيها اختباراً لتقدير الذات واختباراً تحصيلياً ، إن الأفراد الذين حصلوا على

نقاط مرتفعة في تقديرهم لذواتهم عزوا نجاحهم في الاختبار التحصيلي إلى مهاراتهم أكثر مما فعله الذين حصلوا على نقاط منخفضة . وهذا يعني أن اتجاه الطفل نحو ذاته يوثر على طريقة تفسيره لسلوكه وسلوك الآخرين .

وفي مجال تقدير الطفل لذاته أي تحديد إتجاهه نحو هذه الذات ، بإعطاء وصف لها : جيدة/ ردئية ، ناحجة/ فاشلة ، خيرة/ شريرة . . الخ(Mcandles& Evans, 1973) فقد وضعت العديد من الأختبارات لقياس تقويم الطفل لذاته ،ودرست العلاقة الإرتباطية بين تقدير الطفل لذاته وبعض المتغيرات ، فهناك ارتباط موجب بين تقدير التلميذ لذاته وبين كفاءته المدرسية (Taylor, Winne & Marx 1975) فالطفل الذي يعطي تقديراً مرتفعاً لذاته متفوق في دراسته . وفي تفسيرهم لهذه النتيجة يميل الباحثون إلى أن التفوق في التحصيل الدراسي يساهم في رفع تقدير الطفل لذاته وليس العكس Bandura,1982

وقد تتبعت سوزان هارتر (Sousan Harter, 1982) تقويم الطفل لذاته بتحديد مجالات الوصف أولاً من مثل : الخصائص الفيزيقية ، السلوك ، المجالات النفسية . ثم كيف يعبر الصبي عن هذه المجالات ، فخرجت بمراحل يمر بها الأطفال في العمر ما بين سنة إلى اثنتي عشرة سنة .

المرحلة الأولى : الأوصاف البسيطة .

المستوى(1) : يصدر فيه الطفل أحكاماً عامة ، فإن رأى أنه جيد في سلوك ما فهو جيد في كل السلوكات الأخرى .

المستوى(2) : أحكامه تتمايز تبعاً لنوعية السلوك فيقبل أنه جيد في الرسم مثلاً ولكنه ليس جيداً في الرياضيات .

المرحلة الثانية : التكاملية في الأوصاف لتحديد السمة .

المستوى(1) : يعطي لنفسه وصفاً عاماً Lable كأن يصف نفسه بأنه غبي في كل شيء .

المستوي (2) : يقبل بتمايز هذا الوصف تبعاً للمجال ، فهو ذكي في أشياء وغبي في أشياءأخرى .

وقد أشارت هارتر إلى أن الأطفال قد يكونون في المرحلة الثانية حين يتحدثون عن الخصائص الفيزقية ، ولكنهم ما زالوا في المرحلة الأولى حين يقيمون سلوكاتهم ، وقد لا يصلون إلا في نهايات مرحلة المدرسة الابتدائية حين يبدأون تقويم الأبعاد النفسية لذواتهم من مثل : الانفعالات ، الدوافع ، والأفكار .[28]

خلاصة القول .

إن الطفل في مرحلة المدرسة الابتدائية يمكنه أن يعي ذاته . وينعكس هذا الوعي على سلوكه الدال على قدرته على ضبط هذه الذات وحسن إدارتها . وأن هذا الوعي ينسجم مع ما يصل إليه من تطور معرفي وانفعالي ، وما يحققه من استقلالية وقدرة على المبادأة وتطور لمفهوم التمركز حول الذات ليصل إلى أن يعي أنه عضو في مجتمع أكبر . ويمر وعي الطفل بذاته في مراحل تبدأ بإعطاء أوصاف بسيطة عامة وصولا إلى إطلاق سمات عامة عندما يتحدث عن هذه الذات . ومن المهم أن هذا الوعي يخلق إتجاهاً لديه نحو ذاته فإما أن يكون تقديره لها مرتفعاً أو منخفضاً أو معتدلاً ، وقد لوحظ أن درجة هذا التقدير في علاقة ترابطية مع فهمه وتفسيره لسلوكه وسلوك الآخرين وسيؤثر بالتالي على علاقته بالأخرين ، هؤلاء الذين يشكلون بالنسبة إليه مصدر التغذية الراجعة في تقييمه لذاته ، ومساعدته على أن يفرق بين ذاته كما هي فعلاً وذاته كما يتمناها أن تكون (الذات المثالية) .

(2) كفاية التواصل

تحدثنا عما وصل إليه طفل ما قبل المدرسة الابتدائية من كفاية لغوية تتمثل في ثراء قاموسه اللغوي ، وقدرته على إحداث تركيبات لغوية سليمة على سياق ما يسمعه من البالغين ، وكذلك قدرته على إستخدام أساليب لغوية إنشائية أو خبرية ، وانتاج جمل يصل متوسط طولها إلى أربع كلمات .

29- محمد عودة ومحمد رفقي عيسى ، مرجع سابق ، ص 103 .

في هذه الفقرة سنتناول كفاية التواصل بادئين بمهارة انتاج الجمل المعقدة وفهمها ، ثم مهارات التواصل الأربعة الاستماع ،التحدث ،القراءة ،والكتابة .

(1،2) انتاج الجمل المعقدة وفهمها:

يتوقع في هذه المرحلة أن تطول الجملة أكثر وأن تكتسب أهمية أكبر وأن تتجه من البساطة إلى التعقيد فيقدم جملاً مركبة من مثل : هل عاد الطفل إلى البيت وأخبر أخاه بما حدث؟

فهذه الجملة معقدة أو مركبة تحتوي على أسلوب إنشائي بدءً بالسؤال وأسلوب عطف جملة على جملة .

أضف إلى ذلك تطور قدرة الطفل على التحويلات المختلفة فللجملة الواحدة ،والتي تعطي بدورها الصفة التوليدية للغة الإنسانية ،فيحول جملة بسيطة من مثل« القط أكل الفأر» إلى :

« أكل القط الفأر»

« أكل الفأر بواسطة القط»

« الذي أكل الفأر هو القط»

ويطلق تشومسكي (1957) على هذه الأشكال اسم التركيب السطحي Surface structure للجملة . أما الجملة الأصلية فقد أطلق عليها اسم التركيب العميق Deep Structure كما أن طفل هذه المرحلة يصير أقدر على فهم التركيب العميق لجملتين حتى لو تشابهتا في التركيب السطحي مثل .

طرقت الباب حتى كلمتني

ولما كل متني كلمتني[29]

وينتظر من طفل هذه المرحلة أيضاً أن تقل هفوات لسانه وأخطاؤه اللغوية المرتبطة بعامل النضج ،وكذلك أخطاؤه المرتبطة بالقواعد النحوية والصرفية والإملائية بفضل ما تقدمه له المدرسة من تعلم شكلي لقواعد اللغة والإملاء[30]

30- المرجع نفسه ص 31 .

31-Santrock W. J. op. cit P. 299.

ويشير تشومسكي إلى أن أطفال هذه المرحلة يعطون إجابات للأسئلة التي تعرض عليهم إلا أن نسبة الأخطاء في هذه الإجابات تبدأ تقل تبعاً للعمر الزمني للطفل ، ففي نهاية مرحلة ما قبل المدرسة كانت نسبة الإجابات الصحيحة من بين إجابات ستة عشر سؤالاً (31%) ، وفي العمر ما بين سبع وثمان سنوات كانت نسبة الإجابات الصحيحة من بين إجابات خمسة عشر سؤالاً (80%) ، بينما في سن مابين تسع وعشر سنوات كانت النسبة (100%) من إجابات الأطفال على تسعة أسئلة .[31]

إن قدرة الطفل على التلاعب بالألفاظ وإنتاج أشكال متعددة للجملة الواحدة ورقي قدرته على الفهم ، وتخلصه من التمركز حول الذات ببعده المعرفي ، وقدرته على إستيعاب القواعد كوحدة معرفية ، كل يقوده إلى إكتساب كفاءة التواصل بأبعادها الأربعة : الإستماع والتحدث والقراءة والكتابة .

(2:2) مهارة الاستماع.

يتكون موقف الاستماع من عنصرين رئيسين : المرسل يصدر عنه الكلام ، والإشارات المصاحبة ، والمستقبل يتلقى معلومات سمعية إضافة لما لديه من معلومات بصرية ، ومعلومات مخزنة في ذاكرته .

إستراتيجية الاستماع تتمثل في أن يفهم المستقبل ما يتلقاه من المرسل . ولكي يتحقق هذا الهدف لا بد من عدة شروط . أولها أن يكون لدى المستقبل قاموس لغوي ثري ويعرف كيف يوظفه في بناء الجمل والأساليب اللغوية ، وكيف يستدعي منه الرموز اللغوية المناسبة أو المعينة له على فهم ما يسمعه . والثاني سلامة جهازي السمع والبصر لديه بحيث تصل المعلومات السمعية والبصرية إلى مركزي السمع والبصر في الدماغ . والثالث أن يتوفر لدى المستمع الخبرات اللازمة بخصوص اللغة الإشارية المصاحبة الكلام من مثل : حركات اليدين ، الرأس ، العيون ، وملامح الوجه . . الخ ، والتي قد تعينه على فهم ما يهدف إليه المرسل .

إن طفل المدرسة الابتدائية يأتي إليها وفي جعبته قاموس لغوي يتراوح ما بين (2500) مفردة (في الدراسات الأجنبية) و(4000) مفردة في بعض الدراسات العربية . وهو قادر علي إحداث تركيبات لغوية واستخدام الأساليب اللغوية ، ثم تتولى المدرسة تعليمه القواعداللغوية والصرفية ، والإملائية لتجود من كفايته اللغوية وتعينه على فهم ما يستمع إليه من تركيبات لغوية .

هذا من جهة ، ومن جهة أخرى فإن طفل هذه المرحلة يتخلص تدريجياً من ظاهرة طول البصر ، ويجيد استخدام عينيه في آن واحد ، كما تتحسن عتبة السمع لديه .

من جهة ثالثة فإن قدرته على الإدراك ، أي التعرف على وتفسير ما يصله من معلومات عبر المستقبلات الحسية تتزايد ، كما أن قدرته على التذكر أي ترميز وتخزين واسترجاع ما لديه من معلومات ، وخبرات سابقة وتمييزها ، وإحداث ترابطات بينها وبين ما يتلقاه من معلومات ، هذه القدرة تتطور بشكل ملحوظ .

وعليه فإننا نتوقع من طفل المدرسة الإبتدائية أن يجود أكثر مهارة الإستماع التي بدأ باكتسابها إبان مرحلة ما قبل المدرسة .

(2،2،2) مهارة التحدث

تتضمن عملية المحادثة عمليتي الاستقبال والإرسال ، فالمرسل والمستقبل يتبادلان الأدوار ، فتارة يكون الفرد الواحد مرسلاً وتارة يكون مستقبلاً .

في حديثنا عن مهارة الاستماع تناولنا بالتحليل عملية الاستقبال أما هنا فسنعرض لعملية الارسال . بعد أن يكون المستقبل قد تلقى الرسالة اللغوية ممن يحادثة . تبدأ عملية الإرسال برغبة الفرد في نقل مخرجات عملية معالجة المعلومات ، والحل الذي انتهى إليه المستقبل بعد أن درس ما وصله من معلومات سمعية وبصرية في ضوء ما يتوفر له من معلومات مسبقة مخزنة في ذاكرته وأبنية معرفية كان قد طورها أثناء نموه المعرفي .

ولتحقيق هذه الرغبة يصدر أمر حركي من الدماغ إلى الجهاز الصوتي للتنفيذ ، فكلما كان الجهاز الصوتي سليماً وكلما كان الطفل أقدر على النطق الصحيح للمفردات ، أي لا يعاني أي اضطراب كلامي كاللجلجة أو اللعثمة أو التأتأه أو الحبسة . . . الخ كان أقدر على نقل الرسالة الدماغية وتحويلها من موجات كهربائية إلى لغة منطوقة .

أما من حيث التراكيب والأساليب اللغوية فإن الدماغ يصوغها ويقدم مخرجات عملية معالجة المعلومات على شكل تراكيب وأساليب مناسبة للمقام .

وقد يلجأ المرسل إلى إستخدام بعض الإشارات (لغة إشارية) لمزيد من التوضيح ، وفي الأعم ما تكون هذه الإشارات معروفة ومتداولة وتشربها الطفل عبر سنوات نموه ومن خلال النماذج التي تعامل معها .

إن تكامل العمليات العقلية- من منظور معالجة المعلومات- بوصول طفل هذه المرحلة إلى حل المشكلات عبر عمليات : الإنتباه ، الإدراك ، التذكر ، والتفكير والتمكن من الاستراتيجيات المعرفية : المفهوم والرمز والصورة الذهنية ، والقواعد كل ذلك يؤدي بطفل هذه المرحل إلى تجويد مهارة التحدث .

(3:2:2) مهارة القراءة:

يتحدث علماء النفس باهتمام عن دور القراءة في كفاية التواصل من خلال ما تتيحه من تواصل مع الأخرين عبر المسافات وعبر الأزمان ، فالقارئ في الأردن مثلاً يتواصل مع كاتب يعيش في الصين من خلال قراءته لقصة أو رواية وضعها ذلك الكاتب ، فالقارئ في أيامنا هذه يتواصل مع الإمام الغزالي الذي مات منذ ما يقرب من تسعمائة سنة عندما يقرأ له كتابه إحياء علوم الدين .

كما أن القرآءة تتيح لنا فرصة التعرف على العوالم التي لم يسبق لنا أن خبرناها كأعماق البحار . والفضاء الخارجي ، والعوالم التي هي من نسج خيال كاتبها كما في حلقات الخيال العلمي التلفزيونية .

والقراءة تسمح لنا بإدارة وقتنا نفسه بالاستجابة للمثير اللغوي بالسرعة والتتابع الذي نختاره . فقد تختار أن تقرأ الآن ولمدة ساعة وقد تؤجل القراءة إلى وقت آخر يكون أنسب ولكنك لا تملك مثل هذه الحرية عندما تكون مستمعاً .

هذا من حيث ما تعطينا إياه القراءة . أما من حيث متطلبات عملية القراءة فيلخصها فرانك سميث Frank Smith بقوله . إن أي طفل يملك حدة بصر تؤهله أن يميز بين صورة وجه وصورة وجه آخر ،لديه من الذكاء ما يجعله قادراً على فهم اللغة المألوفة داخل الأسرة ومع الرفاق هو طفل قادر على القراءة .[32]

فالأطفال الذين قد لا يتقنون القراءة تعرضوا في الأعم الأغلب لصراعات شخصية ، اجتماعية ، أو ثقافية أضعفت لديهم الدافعية أو القدرة على تعلم القراءة ، أو أنهم لم تتح لهم فرصة التعلم السليم في المدرسة بحيث طوروا عادات قرائية تجعل فهم المقروء مستحيلا ، أو أن لديهم إعاقات بصرية تصل إلى حد عدم قدرتهم على رؤية المادة المقروءة .

ساد الاعتقاد قديماً أن القراءة هي ببساطة ترجمة decoding الحروف المكتوبة إلى أصواتها المسموعة ، وهذا هوالجانب السهل من عملية القراءة ، ولكن تحليل العلاقات بين الكلام المطبوع والكلام المنطوق بيّن أن قواعد Rules النطق في اللغة الأنجليزية لا ضابط لها ، ومعقدة ، فالقراءة كعملية تتضمن إضافة إلى الجانب الصوتي استحضار المعنى المناسب لما هو مطبوع ، وهذا الإستحضار لايمكن أن يتم بمعزل عما لدى القارئ من معلومات مخزنة ، وعما لديه من إمكانيات في معالجة المعلومات وحل المشكلات .

إن عملية القراءة تتميز عن عمليتي الإستماع والتحدث في أن المرسل البشري (صاحب النص المقروء) يكون غائباً ، ويحِل مكانه الصفحات التي كتبت عليها المادة المطلوب قراءتها ، هذه الصفحات تمثِّل الأرضية التي يظهر عليها ما هو مكتوب ، ولاشك أننا نعرف العلاقة بين الشكل والأرضية وأثر هذه العلاقة على إدراك الشكل ، فلون الصفحة ، وكذلك اللون الذي تكتب به الحروف وتعدد هذه الألوان ، وأحجام الحروف ، والصور المصاحبة (إن وجدت) هي عوامل موضوعية تؤثر في قدرة القارئ على التعرف على ما يقرأ وفهمه له .

23-Smith Frank, Understanding Reading, Third Edition, Holt, Rinehart and Winston, New York, 1982, P. 1.

الميزة الثانية لعملية القراءة هي غياب اللغة المنطوقة سواء الكلمات أو الإشارات وليس أمام القارئ إلا اللغة المكتوبة والتي هي أشكال الحروف وقد تجمعتَ في مجموعات كل مجموعة تكون كلمة ، والكلمات تتالت لتشكل الجمل ، ومن هنا كانت المعلومات البصرية هي التي تتلقاها العين وتبرق بها إلى مركز الإبصار . ومن هنا تبرز أهمية سلامة العين سواء من ظواهر طول البصر أو قصره ، وكذلك قدرتها على الإبصار . كما تبرز مدى أهمية سلامة المركز البصري في الدماغ فهو المتلقي لما يصله من معلومات عبر العين .

لقد أهتم علماء سيكولوجية القراء بالعين باعتبارها الحاسة الرئيسة لدى الناس العاديين للقراءة وتعلم القراءة ، ويتندر البعض بقولهم إن العين تنظر فقط ولكنها لا ترى فالذي يرى هو الدماغ . ولكن هذا القول ليس للنكتة بالضرورة إنما يعبر أكثر عن واقع ويشير إلى أن القراءة كعملية هي نتاج وظيفة العين والدماغ .

وركز هؤلاء العلماء على ثلاثة أشكال أساسية للنظام البصري Visual system الأول أن الدماغ لا يرى كل شيء يعرض أمام العين ، والثاني أن الدماغ لا يرى حالاً أي شيء معروض أمام العين ، والثالث أن الدماغ لا يستقبل بشكل مستمر معلومات من العين هذه الأشكال الثلاثة عندما تطبق على عملية القراءة فإنها تفترض أن تكون القراءة سريعة انتقائية ، وتعتمد على المعلومات غير البصرية Nonvisual Information أي المعلومات المخزنة في الدماغ .[33]

فمدخلات العين ما هي إلا أمواج ضوئية صادرة من الأجسام التي تقع في مجال الرؤية ، وهذه الأمواج في أطوالها وتردداتها تبعاً لنوعية وبعد الجسم المرئي ، لا تحمل للعين الألوان أو الأشكال أو الحركات أو الصح أو الخطأ . . . . الخ . فهذه أمور يصنعها أو يفهمها الدماغ ، فالحروف اللغوية المكتوبة تبعث للعين بموجات ضوئية فقط ولكن الدماغ هو الذي يحدد ما هذا الحرف وما هو صوته ، وبالمثل الكلمات والجمل ، فالعين تتلقى منها موجات ضوئية ولكن الدماغ هو الذي يتعرف على الكلمات ومعانيها وأصواتها .

33- Ibid P. 25.

إن الأمواج الضوئية التي تخترق إنسان العين ، تسقط على الشبكية التي تتألف من ملايين الخلايا العصبية ، هذه الخلايا تحول الموجات الضوئية إلى ومضات عصبية تنتقل عبر العصب البصري الذي فيه مليون ممر عصبي ، وعبر رحلتها تمر بتحولات متعددة في ست محطات على الأقل ، في كل محطة يمكن أن تمنع الومضة العصبية من متابعة سيرها أو يسمح لها بمواصلة سيرها ، كما أنه بالأمكان حدوث ترابطات داخلية بين الومضات ويقول علماء الأعصاب إن المعلومات البصرية التي تلقتها الشبكية (120 مليون خلية حسية ضوئية) على شكل موجات ضوئية لن تصل إلى مركز الإبصار في الدماغ بنفس العدد وبنفس الكيفية ولكن يبدو أن عمليتي التصفية والتكثيف اللتين تحدثان في المحطات العصبية لا تؤثران كثيراً على إدراك الشيء المرئي .[34]

ومما اهتم به الباحثون في مجال القراءة حركات عين الإنسان أثنأء عملية القراءة ، حيث وجدوا من خلال تصوير هذه الحركات أن العين تسير عبر السطر المقروء من اليمين إلى اليسار على شكل قفزات وتوقفات كل فقرة تسع ما بين كلمتين إلى ثلاث كلمات . كما أن وقت التوقف ، يتحدد بالوقت اللازم للدماغ كي يعقل كل مدخل جديد يرده عبر الطريق العصبي البصري ، كما أن عدد التوقفات يتغير تبعاً لمهارة القارئ وصعوبة النص المقروء ، فالقارئ الماهر لديه ميل لتقصير وقت التوقفات أكثر من القارئ غير الماهر بمعدل توقف واحد في الثانية .

كما لوحظ أن الأطفال الذين يواجهون صعوبات في القراءة المسترسلة والسريعة بدون توقفات كثيرة يميلون إلى تكرار الإنحدار Regression أي حركة العين من نهاية السطر الأول إلى أول السطر الثالث ، كما أن حركات إنسان العين تتحرك يميناً ويساراً وكأنها تدور عبر الكلمة الصعبة ذهاباً وإياباً .

إن معايير التفرقة بين القارئ الماهر والقارئ غير الماهر تكمن في عدد الحروف أو الكلمات التي يستطيع بصره أن يستوعبها في قفزة واحدة .

مما تقدم فإن تعلم القراءة يتطلب أول ما يتطلب وجود معلومات غير بصرية مخزنة في الدماغ . ويتفق الكثيرون من علماء النفس على أن السنة السادسة من عمر الطفل في المتوسط

34- Ibid P. 27.

مناسبة للشروع في تعليمه القراءة على أساس أن لديه من الخبرات والمعلومات المخزنة لديه ما يؤهله ليشرع في تعلم القراءة . كما أن جهازه البصرى قد نضج إلى درجة معقولة وهو قادر على تلقي المعلومات البصرية وإبراقها إلى الدماغ .

ويؤيد الكثيرون ضرورة أن يتقن الطفل مهارات القراءة الرئيسة : كمهارة الفهم ، مهارة التمييز ، مهارة الإسترجاع ، ومهارة حركات إنسان العين في نهاية السنة التاسعة من عمره .

(4،2،2) مهارة الكتابة.

مع بداية مرحلة المدرسة الإبتدائية في السنة السادسة من العمر تكون العضلات الصغيرة الكائنة في رؤوس أصابع الطفل قد نضجت ، وقدرته على التحكم في حركات أصابعه قد تطورت ونمت ، كما أن شبكية العين لديه تكون قد استقرت إلى حد كبير في وضعها النهائي ، فتخلص من ظاهرتي قصر أو طول البصر ، كما صار أقدر على إحداث تآزر حسي حركي فيما بين العين واليد . وبالتالي توفر له متطلبات تعلم الكتابة باعتبارها عملية حركية في مظهرها الخارجي .

كما أن طفل هذه المرحلة صار قادراً على إدراك الحجوم والأشكال والمسافات والعلاقات ، وصار قادراً على الترميز والاستدعاء وإدراك خاصية الاحتفاظ ، كما امتلك وإلى حد معقول القدرة على التصنيف وفقاً لأكثر من خاصية واحدة ، وتحرر إلى درجة كبيرة من التمركز حول الذات لينصب اهتمامه على ما هو خارج ذاته ، كما يتوقع منه أن يتلافى العقبات التي كانت تحول دون التفكير السليم من مثل ثبات الحجم رغم تغير الشكل ، والتركيز على جزئية واحدة من الموقف .

إن هذه المؤهلات التي توفرت لطفل هذه المرحلة كافية لشروعه في تعلم الكتابة ، الكتابة كعملية تتضمن : رسم حروف اللغة بالشكل المطلوب ، وبالحجم المقرر ، وفي موقعه المحدد من السطر ، ورسم الكلمات بحيث تكون سليمة من الأخطاء الإملائية ، وحروفها متناسبة ومتناسقة .

فالكتابة صورة متطورة ودقيقة مقارنة برسوم أطفال مرحلة ما قبل المدرسة ، أو محاولاتهم البدائية لتقليد الأشكال الهندسية كالخط المستقيم ، الدائرة ، المثلث ، المربع . . الخ ، إن قدرة

طفل مرحلة ما قبل المدرسة على التحول من الخربشة إلى الخطوط الواضحة المستقيمة أو المنحنية إلى الخطوط المقفلة ، تمهد بدون شك للتقدم لتعلم عملية الكتابة .

مع بدايات هذه المرحلة يتدرب الطفل على تقليد حروف اللغة وكلماتها ، فالحرف النموذج هو بالنسبة لطفل عمره ست سنوات مثير بصري تتلقى منه العين حزمه من المعلومات البصرية على شكل موجات ضوئية لتأخذ نفس مسار الحرف أو الكلمة المقروءة فيما بين العين ومركز الإبصار بالدماغ . ثم يستعين الدماغ بما لديه من معلومات سابقة وما صار لديه من قدرات إدراكية من مثل إدراك الشكل ، إدراك الحجم ، إدراك المسافات ، إدراك الأشكال والأرضيات ، إدراك التفاصيل . الخ فيصدر الأمر الحركي لليد كي تقوم بتقليد هذا الحرف أو تلك الكلمة . وبعد إتمام هذا العمل يعيد الطفل النظر فيه ليقارنه بالنموذج الذي رآه(بدماغه) فإ ن استكشف أنه مقبول يتركه على حاله وإلا سيعود لمحوه وتقليده من جديد .

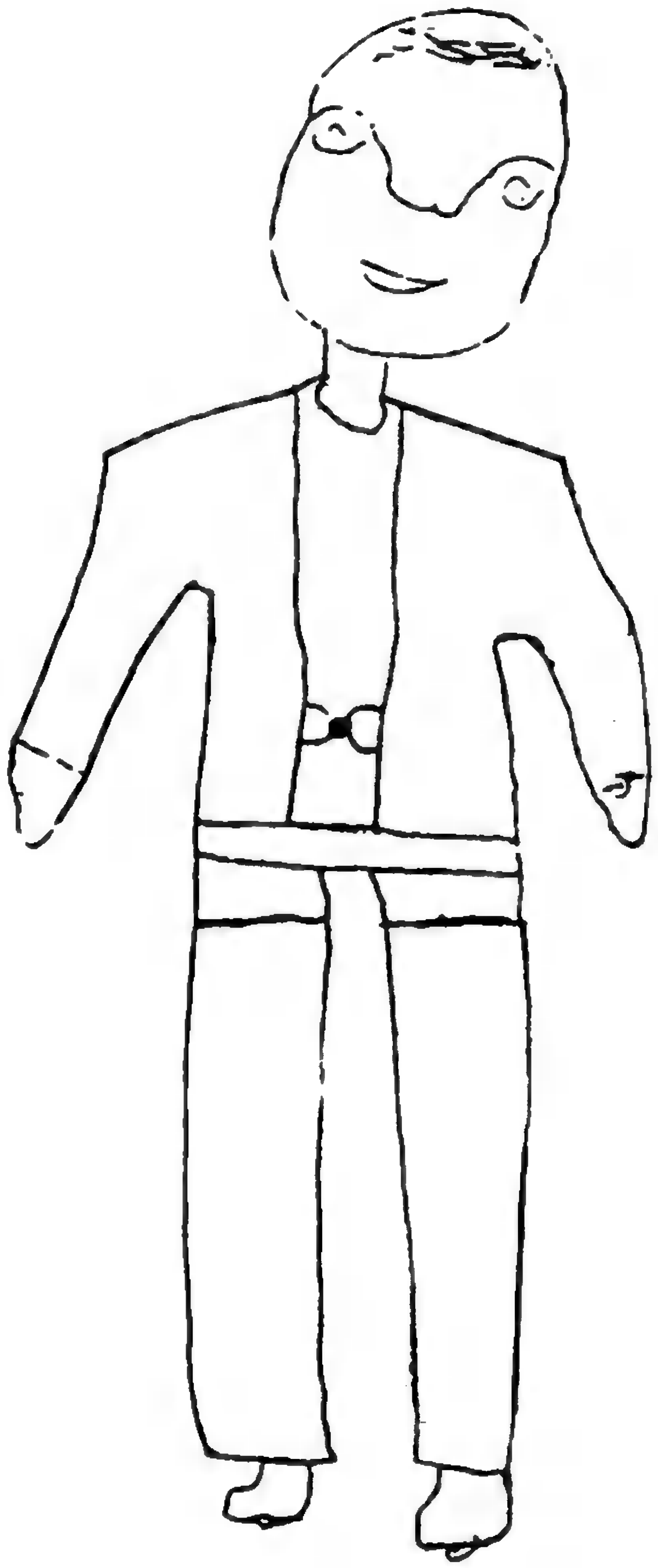
وينتظر من طفل هذه المرحلة أن يكتسب مهارة كتابة حروف اللغة والكلمات في نهايات السنة الثامنة من عمره أي مع بداية الصف الدراسي الثالث . واكتساب هذه المهارة يتضمن إكتساب مهارتي التقليد والاحتفاظ بصورة ذهنية لهذه الحروف ، والقدرة على تركيب صورة ذهنية للكلمات من صور الحروف ، وبهذا يصير الطفل قادراً على الانتقال إلى الكتابة الإملائية السليمة وكذلك الكتابة الملتزمة بمتطلبات النحو والصرف وذلك في نهايات مرحلة المدرسة الابتدائية وقريب من مهارة الكتابة مهارة الرسم وهذا ما سنتناوله في الفقرة التالية .

(3) دلالات رسوم أطفال مرحلة المدرسة الابتدائية

نذكر بمدلولات رسوم الأطفال والتي ما زالت مستمرة في هذه المرحلة العمرية . من هذه المدلولات : مستويات الذكاء ، التكيف النفسي والاجتماعي مع النفس ومع أفراد الأسرة والأقران ، القدرة الإبداعية ، إدراك الحجوم والأشكال والمسافات ، وإدراك تشكيل اللغة والحساب ، الثروة اللغوية ، ثراء الصور الذهنية ، الحاجة إلى المبادرة ، الحاجة إلى الإنجاز ، نضج العضلات الصغيرة الكائنة في رؤوس الأصابع ، التآزر الحسي الحركي ، القدرة على معالجة المعلومات ، تفرد عناصر الصورة في بداية المرحلة العمرية ، ثم اتجاهها نحو التكامل في

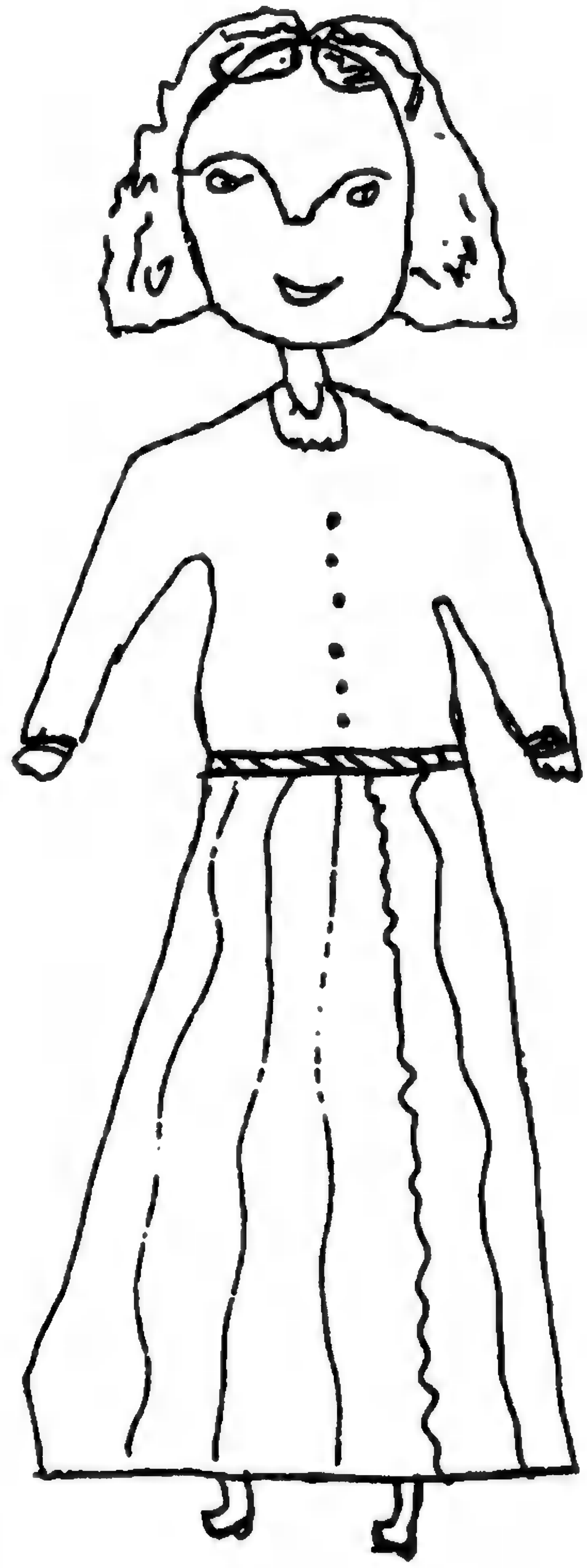
نهاياتها ، والقدرة الفنية وإدراك الفروق بين الجنسين ، والوعي بالذات ، والوعي بالجسم ، والقدرة على التصنيف .

أما من حيث النوع ، فقد لوحظ إرتقاء عند سن الثامنة بالنسبة للرسوم الحرة خاصةً في زيادة تنوع الأشكال والألوان كما هو واضح في الشكلين التاليين .



الشكل رقم (5-6)

رسمته طفلة في التاسعة من عمرها يبين زيادة في تنوع الألوان والأشكال

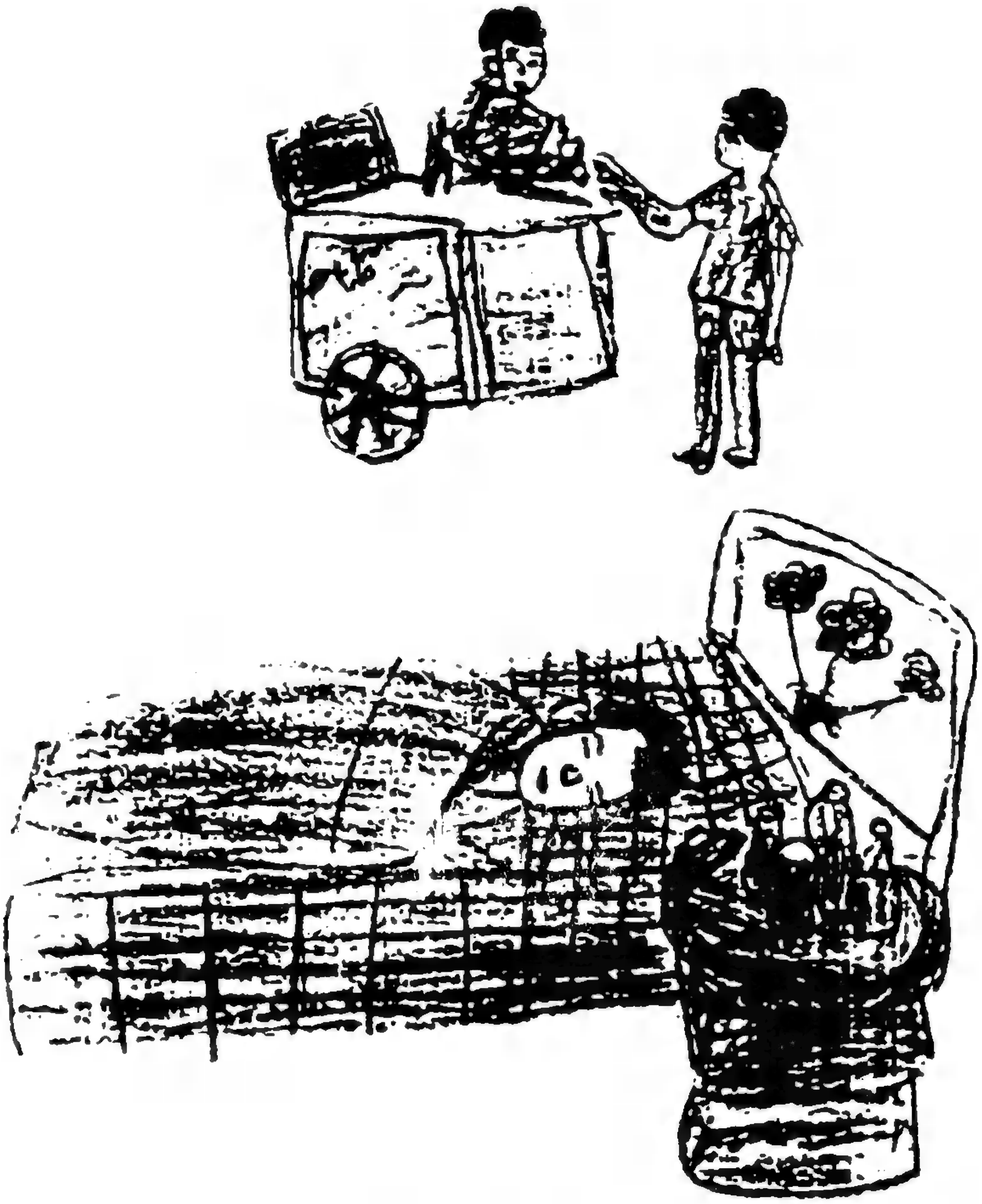


الشكل رقم (5 :7)

رسمته طفلة في التاسعة من عمرها أيضاً ويبين نفس الغرض

كما لوحظ هذا الاتقاء في زيادة التناسب بين مكونات الجسم الإنساني لجعله أقرب ما يكون إلى شكل الإنسان الطبيعي ، وفي كمثله للفراغ والعمق والحركة . وقد لوحظ أن هذا الإرتقاء يستمر عبر السنتين التاسعة والعاشرة ، وفي سن الحادية عشرة تحدث طفرة في هذا الإرتقاء حيث يصبح الشكل الإنساني وكذلك الموضوعات غير الإنسانية مقاربة للشكل

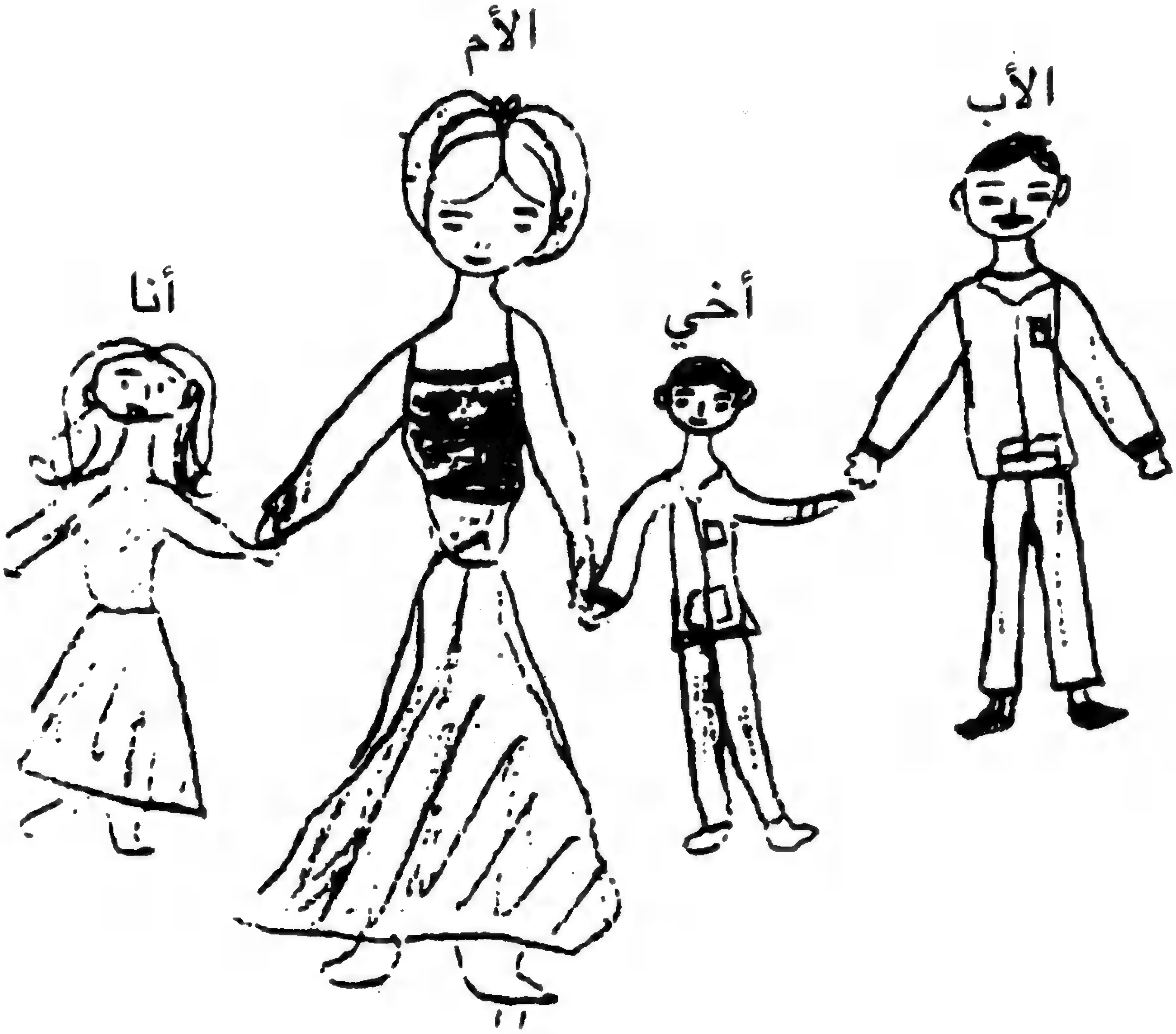
الطبيعي ، والتفاصيل أكثر وضوحاً ، والنسب أكثر صحة ، والألوان أكثر تناسباً ، وتختفي المظاهر البارزة للتسطيح والشفافية ، وتصبح الموضوعات الحرة أكثر تجريداً ورمزية فيمكن للطفل أن يعبر عن موضوعات دينية وسيساسية واجتماعية من مثل : المساجد ، والطيران ، أزمة المواصلات ، القرية ، كرة القدم . . الخ . كما ظهرت رسوم تعبر عن خبرة شبيهة بالحلم .



شكل رقم (8: 5)

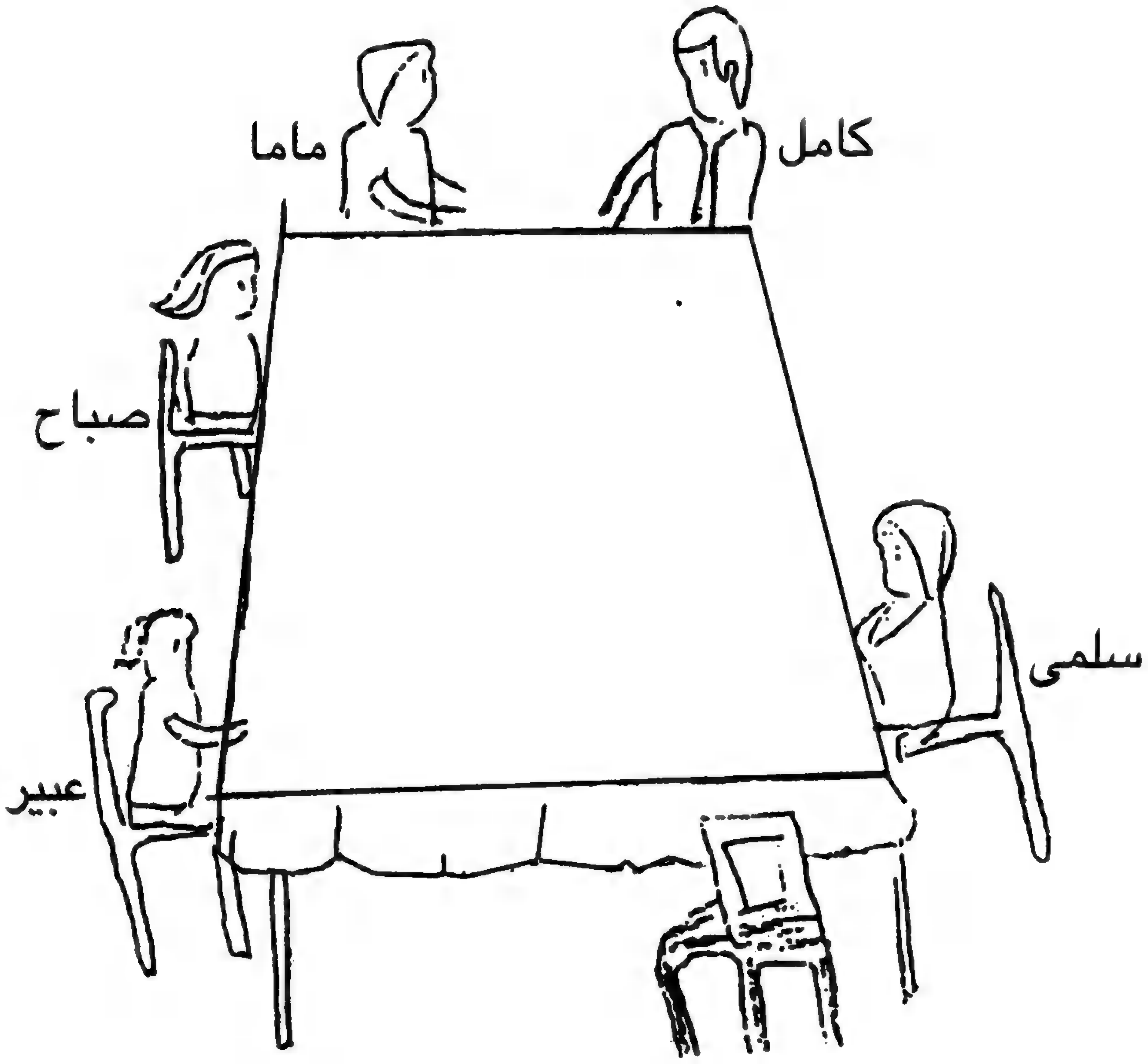
خبرة شبيهة بالحلم رسمته طفلة في الثانية عشرة من عمرها

35- شاكر عبد الحميد سليمان ، الطفولة والإبداع ، الجزء الرابع ، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية ، 1989 .



الشكل (5 :9)

رسم الأسرة رسمته طفلة في الحادية عشرة من عمرها

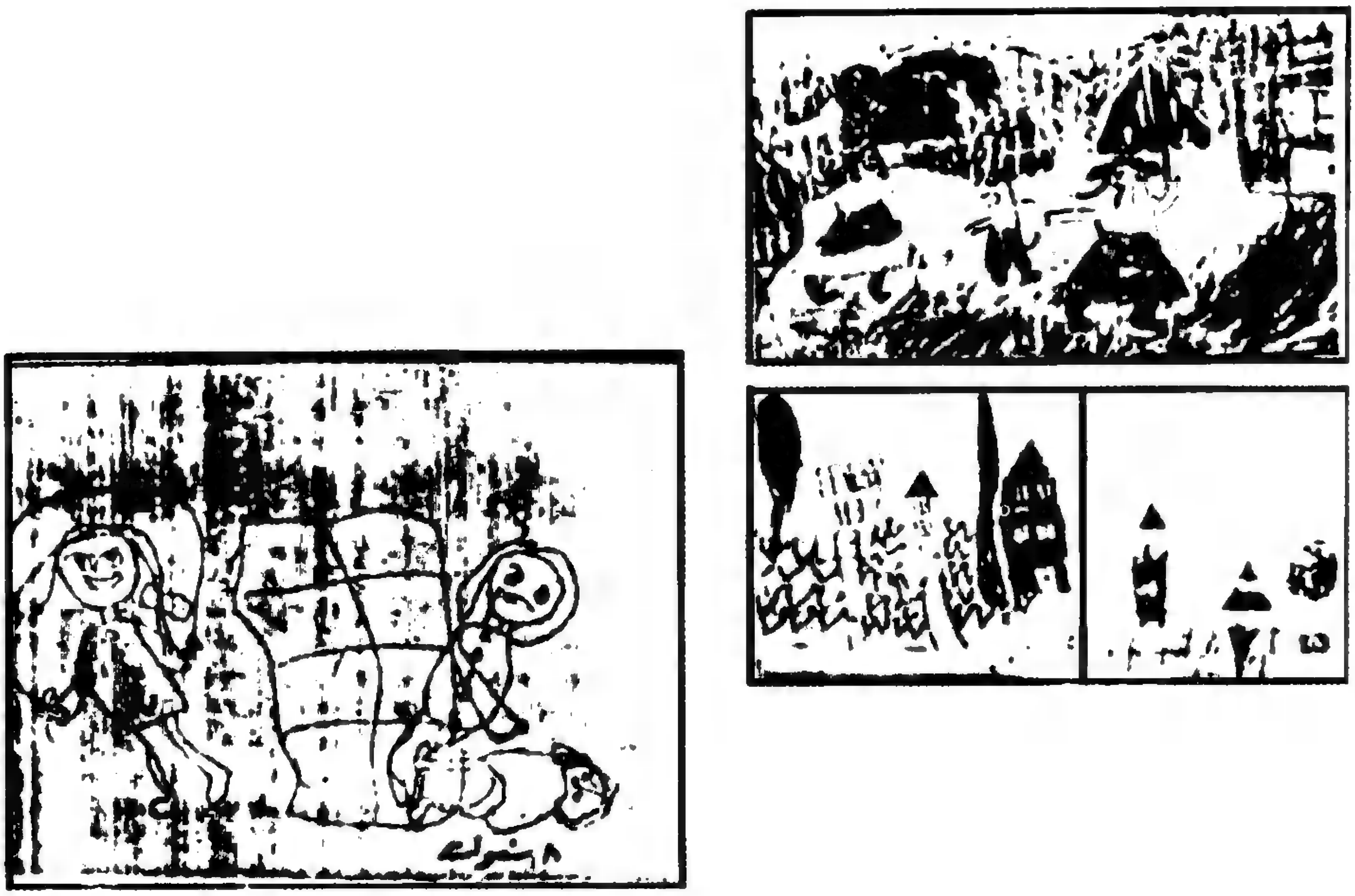


الشكل رقم (5 :10)

رسم المائدة رسمته طفلة في الحادية عشرة أيضاً يبين توزيع أفراد الأسرة عليها

وفي دراسة عمر جبرين لمرحلة الرسوم الإطارية فيما بين السنتين السادسة والثامنة من العمر ، أشار إلى أن الرقي في رسوم الأطفال لا يظهر إلا إبتداء من السنة السابعة ليعكس ما تتميز به سيكوفسيولجية الطفل من نضج عقلي وزيادة ملموسة في قدرته على ضبط حركات أطرافه وأصابع يديه ، وإحساسه بعناصر البيئة ، وتكوين صور ذهنية لها في خياله ، والتفكير بالتمايز بين أنواع متعددة من العنصر الواحد ، إن هذا التمايز يدفع بالطفل إلى ترميز صور

الأشياء وأشكالها ، فيبالغ في إبراز الأجزاء الهامة منها كما يراها هو ، ويهمل أو يغفل أجزاء أخرى قد يراها غير هامة .



الشكل رقم (5-11)

رسم الأبعاد المكانية والبعد الثالث

وقد لاحظ الباحث أن رسوم شكل الإنسان تصبح رمزا يمكن تحديده والتعرف عليه . كما يمكنه تحديد العلاقات المكانية على سطح الورقة التي يرسم عليها ، وتمثيل الحركة وعامل الوقت ، والنظر إلى داخل الأشياء ، كما تصبح الألوان أساسية عنده في إبراز الخصائص الهندسية والطبقية للشيء المرسوم[36] .

(4) دراسات لغوية

دراسة باربل انهلدرB.Inhelder وزميلاتها للعلاقة بين المهارة اللغوية وأنماط البيوت المختلفة حيث لاحظن أن هناك فروقاً معينة بين الأطفال القادمين من أسر مختلفة في مواقفهم إزاء كلمات الفاحص . فبعضهم كان أشد اهتماماً بالتدقيق بكلمات السؤال والتأمل فيها وتحليلها قبل الإجابة ، والبعض الأخر وهم الأقل تميزاً مالوا إلى استبدال سؤال الفاحص بسؤال أكثر بساطة ، وأن البيت الأكثر ثقافة ودراية يشجع الأطفال على التعامل مع اللغة بدرجة من التجريد في السياق .

في دراسة لفوكس Fox وروث Routh إتضح أن أطفال ما قبل سن الرابعة يعجزون عن تجزيء الجملة أو الكلمة إلى أجزاء صغيرة وبالتالي فهم عاجزون عن الوعي باللغة خارج سياقها ، أما طفل هذه المرحلة فمن المفروض أن يصير قادراً على ذلك .

أما في دراسة جس ريد Jess Reid فقد تقصت الباحثة التصورات لعملية القراءة لدى الأطفال فور التحاقهم بالمدرسة وخلال تطورهم الذي يعقب ذلك أثناء العام الدراسي الأول . فوجدت أن لدى هؤلاء الأطفال مفاهيم مشوشة لما تعنيه كلمة القراءة وشيئاً فشيئاً يبدأ هذا التشوش بالتناقص .[37]

وفي دراسات بياجية التي نشرها في كتابه The grasp of Consciousness للتعرف على الكيفية التي ينموبها وعي الطفل ، فكان يعطي الأطفال مجموعة من المهمات لينفذوها ، وليتحدثوا عن الأفعال التي قاموا بها ، بعض هذه المهمات سهلة كالحبو على الركبتين واليدين ، وبعضها الأخر صعب ، فوجد أن وعي الطفل يتطور تدريجياً وذلك عندما يجعله شيء ما يتردد ثم يعقب ذلك وقفه للتأمل في الإمكانات المتاحة أمامه بدلا من قيامه بالفعل ، فالطفل يعمق وعيه بما هو حقيقي عن طريق دراسة الممكن .

36- عمر جبرين ، الخصائص النفسية والتطورية لرسوم الأطفال العرب من سن 2-8 سنوات ، دراسة ميدانية على أطفال الأردن ، مجلة دراسات المجلد الثامن ، العدد الثاني ، 1981 ص 45-50 .

37- مارغريت دونالدسون ، مرجع سابق ، ص 117 و ص 119 .

فما الذي يدفع بالطفل للتوقف كي يمعن النظر في تفكيره ليوجهه بطريقة أو بأخرى؟ ربما كان لتعلم القراءة إسهام متميز في هذا المضمار ولربما يكون للموقف الذي يتعلم فيه الطفل القراءة أثر في تشجيعه على توجيه اهتماماته لإدراك المعنى[38] .

(5) معايير الحكم الأخلاقي:

في دراستهم للقواعد التي تضبط السلوك الأخلاقي للفرد اهتم علماء النفس بثلاث مجالات : الأول فهم الأطفال لقواعد السلوك الأخلاقي ، مثال ذلك ، يعتبر الغش بشكل عام سلوكاً غير مقبول(القاعدة) فإن عرض على الطفل موقف يكون صاحبه في حيرة من أمره أيغش أو يمتنع عن الغش ويطلب من الطفل أن يصدر حكماً فيما يجب على صاحب الموقف اتخاذه إنطلاقاً من القواعد الأخلاقية التي فهمها الطفل ، المجال الثاني :إلتزام الأطفال بقواعد السلوك الأخلاقي مثال وذلك ، هل يغش هؤلاء الأطفال أم لا إذا ما إتيحت لهم فرصة لذلك؟ وما هي العوامل التي تتدخل في إتخاذ قرارهم؟ المجال الثالث : مشاعر الأطفال عقب قيامهم بسلوك أخلاقي سواء أكان هذا السلوك مخالفاً للقواعد الأخلاقية .أم متفقاً معها فهل يشعر الطفل بالذنب إذا ما غش ويشعر براحة الضمير إذا ما إمتنع عن ذلك؟

لدراسة المجال الأول قام بياجية بملاحظة الأطفال من سن أربع سنوات إلى سن (12)سنة أثنأء لعبهم البلي Marbles في محاولة منه لفهم الكيفية التي يتعاملون بها مع قواعد اللعبة وكيف يستخدمون هذه القواعد ، وفي مقابلاته لهم كان يوجه لهم أسئلة حول بعض المفاهيم الأخلاقية من مثل : السرقة ، الكذب ، العقاب ، والعدالة ،ليرى كيف ينظر هؤلاء الأطفال إلى القواعد الأخلاقية ، وخلص إلى أن هناك مرحلتين للتفكير الأخلاقي ، المرحلة الأولى أطلق عليها إسم الواقعية الأخلاقيةMoral Realism تسود لدى الأ طفال فيما بين الرابعة والسابعة والمرحلة الثانية أسماها الاستقلالية الأخلاقيةMoral Autonomy تظهر واضحة من سن عشر سنوات ، بينما يجتاز الأطفال فيما بين السابعة والعاشرة مرحلة انتقالية تستمر في بدايتها ملامح المرحلة الأولى ، وفي نهاياتها تظهر ملامح المرحلة الثانية .

38- المرجع نفسه ص 123 .

ولكل مرحلة من هاتين المرحلتين خصائصها . الخاصية الأولى : تكون أحكام الطفل ، في المرحلة الأولى على السلوك من زاوية نتائج هذا السلوك لا من زاوية قصد صاحبة . مثال ذلك :إن كسر إثني عشر كوباً بدون قصد هو أسوأ من كسر فنجان واحد عن عمد يحدث عندما يحاول طفل سرقة قطع حلوى ، بينما يكون الحكم في المرحلة الثانية معاكساً تماماً أي أن كسر فنجان واحد في موقف سرقة أسوأ من كسر الإثني عشر فنجاناً بدون قصد .

الخاصية الثانية : أن الطفل في المرحلة الأولى يعتقد أن القواعد الأخلاقية ثابتة لا تتغير وأن الإلتزام بها لا بد وأن يكون قوياً بينما في المرحلة الثانية هذه القواعد قابلة للتغير ، وأنها لا بد وأن تكون مقنعة مع ما يراه المجتمع .

الخاصية الثالثة : أن الطفل في المرحلة الأولى يعتقد بالعدالة المطلقة ، وأن من يخالف القانون الأخلاقي لا بد وأن يعاقب فوراً ، بينما في المرحلة الثانية يرى الطفل أن العقاب لا يوقع إلا بعد ثبوت الواقعة ، وأن هذا العقاب ليس حتمياً .

ويذهب بياجيه ويؤيده فيما ذهب إليه العديد من الدراسات إلى أن الأطفال بغض النظر عن ثقافتهم أو طبقتهم أو مستواهم الذكائي يمرون بهاتين المرحلتين ، وأن بالإمكان تسريع انتقال الطفل من المرحلة الأولى إلى الثانية من خلال تقليد النموذج ولكن مدة التسريع قد لا تتجاوز الثلاثة شهور .

ولدراسة المجال الثاني الالتزام الفعلي بقواعد السلوك الأخلاقي فقد كان لنظرية التلعم الاجتماعي قصب السبق في هذا المجال حيث اعتمدت عوامل : التعزيز ، العقاب ، والتقليد لتفسير تعلم الطفل السلوك الأخلاقي ، وكيف يختلف الأطفال فيما بينهم في الإستجابات الأخلاقية . فالطفل ميال لتكرار السلوك الأخلاقي للنموذج الذي يدعم لديه ، وكف السلوك الذي يعاقب عليه ، وأن تأثير الثواب والعقاب على السلوك الأخلاقي للطفل يعتمد على جداول الثواب والعقاب كأن يكون متصلاً أو متقطعاً أو نسبياً ، كما أن تأثير النموذج يعتمد على خصائصه من مثل القوة ، الاحترام ، وقدرة الطفل على ترميز سلوك النموذج والاحتفاظ به .

أما المجال الثالث وهو المشاعر التي تلي السلوك الأخلاقي ، فقد اهتمت به قديماً مدرسة التحليل النفسي التي ركزت على مشاعر الذنب بينما ركزت الدراسات الحديثة على التعاطفEmpathy أو على المشاعر الإيجابية للسلوك الأخلاقي أكثر من تركيزها على المشاعر السلبية . فقد أشرنا سابقاً إلى تولد مشاعر الذنب عندما يعاقب الطفل على أي سلوك يبادر بأدائه ولا يشجع على المبادرة مما يهز ثقته في نفسه ويجعله يعتقد أنه يرتكب خطيئة كلما أقدم على عمل كمبادرة منه (أريكسون) . والأطفال يحاولون على غرار البالغين فهم ما يحيط بهم وتفسير ما يحدث من حولهم ، وأحياناً يتعاطفون مع أولئك المكروبين الذين يعانون مشاعر الذنب ، وقدحاول هوفمان (M.Hoffman(1971 بناء نظرية تصف تطور مشاعر الذنب وتقوم على العزو لدى الطفل .يرى هذا العالم أن مشاعر الذنب البدائية يمكن أن تظهر في سن الثالثة من العمر في حين أن مشاعر الذنب العنيفة تحدث في السنة السادسة من العمر .

إن سمة الإيثار أو الغيرية Altrusirn من خصائص الأطفال الذين يتعاطفون مع أولئك الذين يخطئون ويعانون مشاعر الذنب نتيجة لخطئهم وقد اهتم كولبرج Kohlberg بهذه السمة بشكل خاص وهو يحاول وضع نظريته في تطور معايير الحكم الأخلاقي .

لقد اعتمد كولبرج طريقة متميزة في بحثه في تطور معايير الحكم الأخلاقي ففي أثناء مقابلاته للأطفال والمراهقين والبالغين كان يعرض عليهم قصصاً ، في كل قصة معضلة -Dil ema أخلاقية ومن قصصه المشهورة أن امرأة أوروبية كانت على شفا الموت بسبب مرض السرطان ، وقد أخبر الأطباء زوجها هانز أن هناك علاج وحيد يمكن أن يشفي زوجته اكتشفه أحد الصيادلة في مدينتهم ، وهو غالي الثمن لدرجة أن الصيدلي طلب فيه عشرة أضعاف ثمن تكلفته ، وقد طاف زوجها على كل من يعرفه ليقترض منه دون جدوى ، ولم يجمع الا نصف ثمن الدواء وذهب للصيدلي عارضاً عليه ما حدث معه وطالباً منه تخفيض سعر الدواء ، ولكن الصيدلي قابله بالرفض ، مما أحبطه وقرر أن يحطم الصيدلية ليسرق منها الدواء ، وبعد رواية القصة يوجه للمفحوصين أسئلة حول معضلة هانز من مثل : هل يجب على الزوج أن يفعل ما قرره؟ هل هذا العمل خطأ أم صواب ؟ هل الزوج الصالح يفعل ذلك ؟ هل من حق الصيدلي بيع هذا الدواء بالسعر الفاحش؟ لم يجب على الزوج أن يسرق الدواء؟

من خلال هذه القضية ومثيلاتها التي استخدمها كولبرج ،وضع نظريته في تطور نمو الحكم الأخلاقي حيث قسم هذا النمو إلى المستويات والمراحل التالية :

المستوى الأول : ما قبل العرف والقانون .

هذا المستوى ينقسم إلى مرحلتين :

المرحلة الأولى : الطاعة للسلطة والخوف من العقاب(إلى حوالي سن ثلاث سنوات) .

المرلحة الثانية : الفردية والوسيلية وتبادل المنفعة(إلى حوالي سن تسع سنوات)

المستوى الثاني : العرف والقانون ،وينقسم إلى مرحلتين هما :

المرحلة الثالثة : العرف (ما بعد التاسعة من عمر الطفل) .

المرحلة الرابعة : القانون(المراهقة)

المستوى الثالث : ما بعد العرف ،والقانون ،ويشمل هو أيضاً مرحلتين :

المرحلة الخامسة : العقد الإجتماعي .

المرحلة السادسة : المبادئ الأخلاقية الإنسانية (الكهولة) .

يعتقد كولبرج أن الأطفال إلى سن التاسعة هم في المستوى الأول ،وفي ما بعد التاسعة ينتقل الأطفال إلى المستوى الثاني ،وعليه فإن أطفال المدرسة الإبتدائية يعتبرون أن الصحيح هو تجنب تحطيم القواعد الأخلاقية لتجنب العقاب ،والإلتزام بها كتعبير عن طاعته للسلطة ، ثم يعتبرون أن الصحيح هو الإلتزام بالقواعد إذا ما كان هذا الإلتزام يعود على الأطفال بمنفعة . ثم يعتبرون أن الصح هو ما يراه الأخرون أنه صح .

يتفق كل من بياجيه وكولبرج على أن الاتجاه الأخلاقي للأطفال ينبثق من تطورهم المعرفي الذي هو نتاج تفاعل إمكاناتهم البيولوجية وخبراتهم الاجتماعية وبالتالي يناديان بالمرحلية في نمو الحكم الأخلاقي ،وبأن الطفل لا يكون سلبياً وهو يعيش المرحلة الواحدة ،إنما يتفاعل مع

من حوله ويتطور لينتقل إلى المرحلة التالية ، ويريا أن تفاعل الطفل مع أقرانه يلعب دوراً رئيساً في توجيه الطفل أخلاقياً ، فهو يأخذ منهم ويعطيهم ويطور ما يأخذه بخلاف الوضع مع البالغين الذين يتوجهون إلى إملاء القواعد الأخلاقية على الطفل ، كما يتفقان على أن مراحل نمو الحكم الأخلاقي هي مراحل إنسانية بغض النظر عن إختلافهما في عدد ونوعية هذه المراحل ، كما أن نظريتهما تعرضتا إلى بعض النقد خاصة فيما يتصل بامكانية تسريع نمو الطفل بحيث ينتقل من مرحلة إلى التي تليها في سن أبكر مما حدد كل من بياجية أو كولبرج (Eliot Turiel. 1966) . كما أن بعض الدراسات لم تتفق نتائجها مع ما ذهب إليه كولبرج من أن مراحله هي عالمية بمعنى أن الطفل سيمر بها بغض النظر عن متغير الثقافة . ولعل دراسات برونفنبرونر Bronfenbrener التي أثبتت أن الطفل في الثقافة الأمريكية الذي يربى على الفردية والطفل السوفياتي الذي ربي على التفكير من منظور الجماعة قد أعطيا إستجابتين مختلفتين على سؤال« هل يجوز للتمليذ أن يغش في الإمتحان؟» فالطفل السوفياتي رفض سلوك الغش لأنه اعتداء على قوانين الجماعة ، وأن عليه أن يتحدث للطفل الغشاش ليبين له لماذا عليه الا يغش في حين أن الطفل الأمريكي كان أكثر أهتماماً بضبط حادثة الغش أولا وأخبار المسؤولين ثانياً ، وعليه فإن الأحكام الأخلاقية تتأثر بالقيم الثقافية السائدة وهذا ما ذهب إليه الانثروبولوجيون وعلماء الإجتماع في الأربعينات والخمسينات من هذا القرن .

وكان برونفنبروبر من المتحمسين لامكانية تسريع نمو الحكم الأخلاقي بواسطة المؤسسات التربوية في المجتمع التي تعرض الطفل لخبرات ومواقف ذات طبيعة أخلاقية بشكل مكثف وفي سن أبكر فيما ذهب إليه كولبرج .

ويذهب أصحاب نظرية التعلم الاجتماعي إلى التأكيد على عدم ثبات السلوك الأخلاقي للطفل فقد يغش في موقف من المواقف فيما يمتنع عن الغش في موقف آخر كما يؤكدون على الفرق بين الكفاية الأخلاقية Moral Competance والأداء الأخلاقي Morol Perfor-mance. الكفاية الأخلاقية تعني القدرة على أداء السلوك الأخلاقي . وهي نتاج العمليات

الحسية المعرفية للطفل ، بتعبير أخر نتاج قدرات الطفل ومعارفه ومهاراته ووعيه بالقواعد الأخلاقية وقدرته المعرفية لإنجاز السلوك الأخلاقي . في حين أن الأداء الأخلاقي يتحدد بالدافعية والمكافأة والحوافز التي تجعله يتصرف بطريقة أخلاقية . فالتركيز لا بد وأن يكون على السلوك الأخلاقي لاعلى الأحكام الأخلاقية على مواقف اصطناعية ، وأن هذا السلوك هو نتاج أكثر من عامل واحد .[39] .

خلاصة القول : أن بياجيه وكولبرج يظلان مرجعين رئيسين في دراسة تطور الحكم الأخلاقي للطفل في هذه المرحلة وفي غيرها من مراحل النمو ، وقد قدم كل منهما نظرية متكاملة ومتماسكة ، ومن البديهي أن يتوجه الباحثون لتمحيص نتائج النظريتين والأدوات التي استخدمها هذان العالمان . ولعل نظرية التعلم الإجتماعي تلقي المزيد من الضوء على السلوك الأخلاقي للطفل وتساعد على تفهم الكيفية التي ينشأ بها الطفل ويتشرب القواعد الأخلاقيةللجماعة .

هذا من جهة ، ومن جهة أخرى ، فإن طفل هذه المرحلة سيتطور نموه الأخلاقي عبر المراحل سواء أخذنا بمرحلية بياجيه أو مرحليه كولبرج ، وأن هذا التطور على علاقة وثيقة جداً بتطوره المعرفي ، كما أنه على علاقة بتطوره الاجتماعي وتنوع المؤسسات التي لها دور في تنشئته الاجتماعية ، خاصة جماعة الرفاق . وعليه سيظل وعي الطفل وتشربه للقواعد الأخلاقية يلعب دوراً حاسماً في سلوكه الأخلاقي وفياتجاهاته نحو المواقف الأخلاقية .

وهكذا تلعب المتغيرات الثلاثة : الثواب والعقاب ، المصلحية ، وأعراف الجماعة أدواراً في الحكم الأخلاقي لطفل هذه المرحلة ويتفاوت أثر كل متغير تبعاً للمواقف ، والعمر للطفل ، وضروب التنشئة الاجتماعية التي تلقاها الطفل في المؤسسات التربوية المختلفة .

39- Santrock W. J. op. cit, PP 346-353.

(6) دور الأسرة من الرعاية إلى التوجيه

احتلت الأسرة مرتبة أولى في تنشئة الطفل في مرحلة الرضاعة فهي مصدر الرعاية للطفل ، تتلقفه ضعيفاً لا يقوى على إشباع أي حاجة من حاجاته ،لتتولاه رعاية وحباً فتشبع حاجاته البيولوجية : جوعاً وعطشاً ، ونوماً ونظافة ، وتحميه من الأمراض والحوادث .

وتشبعه حباً وعطفاً وحناناً ، فتنشأ تلك الرابطة القوية بين الطفل وأمه ، ويتفاهم الإثنان بلغة إشارية قد لا يعرفها سواهما : صراخاً ومناغاة وابتساماً وايماءات وإشارات صادرة من العيون ، وما هي الا شهور حتى تبدأ الأم بتعليم الطفل لغته وشيئاً فشيئاً يتفاهمان بالألفاظ إضافة للإشارة ، وتظل الأم هي الأقدر على ترجمة لغة الطفل ، تغمرها السعادة وهي تراه وقد صار يفهم (ينتبه ويدرك) .

وفي مرحلة ما قبل المدرسة ، يتسع عالم الطفل فيخرج من البيت إلى الجوار ليلتقي بجماعة الأقران ، وقد يلتحق بدار للحضانة أو للروضة فيما بعد ، وينجذب لمشاهدة البرامج التلفزيونية . ويتقن المهارات الحركية ، وينبجس من داخله دافع حب الاستكشاف والرغبة الجامحة في التعلم ، ويحقق الكفاية اللغوية ، ويبدأ الخطوات الأولى في رحلة الاعتماد على النفس ، ولهذا يبدأ دور الأسرة التربوي في التراجع ، وتبدأ مؤسسات إجتماعية أخرى بالتدخل ومنها : التلفزيون ودور الحضانة والروضات والرفاق .

ويستمر نمو الطفل حتى ينتقل إلى مرحلة المدرسة الابتدائية ، ليتراجع أكثر دور الأسرة ، وتحل المؤسسات الأخرى في رتب متقدمة أكثر من حيث تأثيرها في متابعة تنشئة الطفل وتهيئته للانتقال إلى مرحلة المراهقة . إن تراجع دور الأسرة لمراتب أدنى لا يعني بأي حال التقليل من أهمية هذا الدور . ذلك أن هذا الدور يختلف من حيث النوعية عما كان عليه في مرحلتي النمو السابقتين ، ويبرز بوضوح الدور التربوي للأب . وسنتناول هذا التنوع وهذا الدور بشيء من التفصيل في إطار ما يتوقع من الطفل إنجازه على صعيد نموه الشامل .

إن التحاق الطفل بالمدرسة الابتدائية من التغيرات النوعية في حياته ، حيث يتمثل هذا التغيير في نوعية الأسئلة التي سيطرحها على الوالدين منطلقاً من حاجته إلى معرفة المزيد عن نفسه وعن العالم من حوله ، فأسئلته في هذه المرحلة العمرية أكثر تعقيداً وعمقاً من أسئلته التي ألفها الوالدان عندما كان الطفل في السنة الثالثة من عمره ، وإذا كان لا يتوقف عند سؤال

معين لينتظر الإجابة عليه عندما كان في السنة الثالثة من عمره ، فإنه في هذه المرحلة يحتاج إلى إجابة مقنعة ، علمية ، فليس من السهل أن يصدق بأية إجابة ، فقد تطور عقله وبدأ يتخلص من العوائق التي كانت تحول دون التفكير العلمي السليم بهدف تفسير الحوادث من حوله ، وأصبح يقترب شيئاً فشيئاً إلى التفكير المجرد المنسجم مع قواعد المنطق .

وهنا يحتاج الوالدان إلى أحداث تحول في نظرتهم إلى أنفسهم من أنهم قادرون على الإجابة على كل أسئلة الطفل إلى أنهم قادرون على إجابة معظم أسئلة الطفل وعاجزون عن الإجابة عن بعضها .

وهذا العجز لا يؤثر بقوة على الصورة الذهنية التي رسمها الطفل لوالديه إبان المرحلة السابقة ، فخير للطفل أن يعرف أن هناك بعضاً من أسئلته لا يستطيع الوالدان أن يجيبا عليها ، من أن يعطيه والداه إجابة خاطئة قد تعيق نموه المعرفي .

هذا من ناحية ومن ناحية أخرى فان التحاق الطفل بالمدرسة يعني غيابه عن البيت لساعات أطول ، وقدرته على رعاية نفسه أثناء هذا الغياب ، وتمتعه بالسعادة وهو يؤدي هذه المهمة ، والتعاسة إذا ما تدخل الوالدان للقيام بهذه المهمة بالنيابة عنه . إن ما يتطلبه الطفل في هذه المرحلة هو أن يتقبل الوالدان استقلال الطفل عنهما ، وقيامه بما يستطيع القيام به ، بل أكثر من هذا أن يقبلا بأنه صار قادراً على إنجاز بعض المهمات من مثل : مساعدة البنت لأمها في أشغال البيت ، وقيام الطفل بشراء ما يحتاجه البيت من أشياء حتى لو كانت الحوانيت أو المخابز بعيدة بعض الشيء ، فقد صار بإمكانه أن يركب دراجة ذات عجلتين توصله إلى أمكنة بعيدة نسبياً .

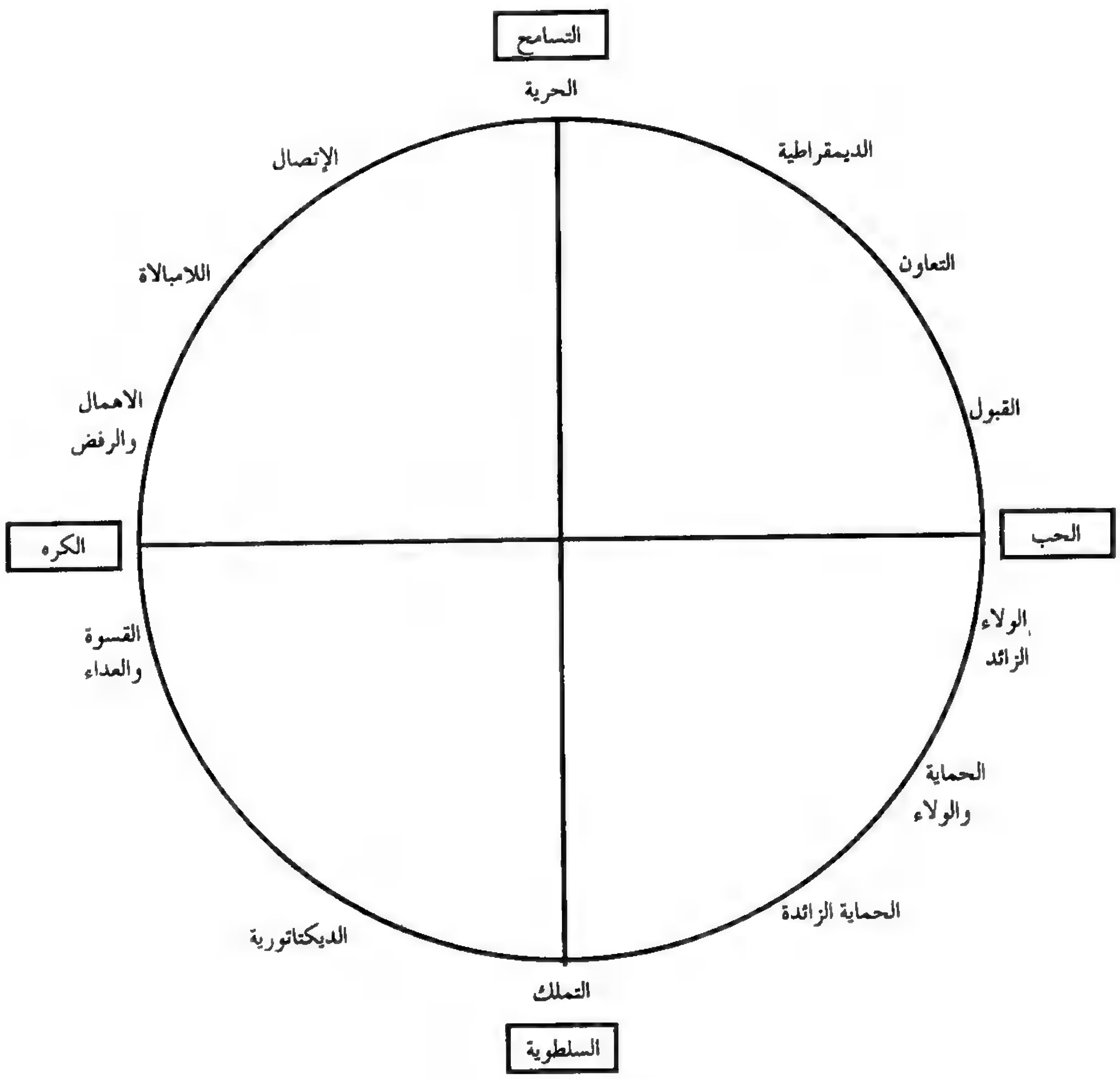
على الوالدين إذن ، إن يسعدا وهما يراقبان طفلهما ينمو ويتطور بمعزل عن توجيهاتهما الصارمة والدقيقة وتدخلاتهما التي صار الأن لا مبرر لها ، فأهم شيء هو أن يدرك الوالدان كم يحتاج إليهما طفلهما؟ وكم من المهمات التي يستطيع أن يقوم بها وحده؟ فلا يتدخلان إلا عندما يشعران أنه بحاجة إلى العون والتوجيه ، أو عندمايطلب هومثل هذا العون ، فعلاقتهما بأطفالهما تتوجه نحو ما أسمته ماكوبي التنظيم المشترك Coregulation ، أي التنظيم الذي يتشارك في وضعه الأباء والأطفال بعد أن كان تنظيماً يقوم به الوالدان وحدهما[40]

40- Sourfe Alan J. & Cooper Robert, op. cit P 473.

إن تغيرات عميقة ستأخذ طريقها فيما يخص علاقة الوالدين بأطفالهما بحيث تتمايز أنماط معاملة والديه معينة تبعاً لبعدين : (Schaefer, 1959)

الأول : درجة الحب في مقابل درجة الكره التي يوجهه الأباء للأبناء .

والثاني : درجة الضبط في مقابل درجة الاستقلالية التي يسمح بها الأباء



Source: Child develpment P. 474.

الشكل رقم (5-12)

الأبعاد الوالدية

وتفيد عديد من الدراسات أن الآباء المتسامحين المحبين لأولادهم المستخدمين للحجاج اللفظي المنطقي بدلاً من الإملاء وإصدار الأوامر ينتجون أطفالاً متعاونين اجتماعياً ، متشربين لمعايير وقيم الجماعة قادرين على تحمل المسؤولية(Baldwin & Baldwin, 1982) ، مقدرين عالياً لذواتهم ، قليلة مشكلاتهم(Zahn Waxler, 1948 وعلى العكس فإن الآباء اللامبالين المهملين القساة ينتجون أطفالاً عدوانيين ، تبريرين .(Egeland et al, 1964) أما من حيث درجة الضبط فتشير الدراسات أن لكل نمط إيجابياته وسلبياته فالآباء الذين يمنحون أبناءهم قدراً من الحرية ينتجون أطفالاً أكثر توافقاً وصراحة ، وفي نفس الوقت أقل طاعة وتركيزاً وقدرة على تحمل المسؤولية (Back, 1964) بينما الآباء السلطويون سينتجون أطفالاً أكثر طاعة واحتراماً ولكنهم أكثر خجلاً واعتمادية وضبطا لأنفسهم ووعياً بذواتهم (Emmerich, 1977) .[41]

ومن أبرز حاجات الطفل في هذه المرحلة تنشيط دافع الإنجاز لديه وتهيئة وسائل إشباع هذا الدافع ، ولعل الإنجاز المدرسي يقع على رأس قائمة إنجازات الطفل المطلوبة منه في هذه المرحلة ، فالتحصيل الدراسي يتمثل أساساً في إتقان الطفل لمهارات القراءة والكتابة والحساب في السنوات الثلاث الأولى من سنوات المدرسة الابتدائية ثم المواد المدرسية الأخرى فيما بعد .

من المهم في هذا الإطار تشجيع الوالدين للطفل على الإنجاز والتحصيل ، وتشجيعه على تشغيل الأشياء من حوله ، فهو قادر على تشغيل المكنسة الكهربائية لمساعدة أمه في تنظيف أرضية المنزل ، وهو قادر على تشغيل الفيديو أو المسجل ليرى ما يرغب فيه أو يستمع لما يحب أن يستمع إليه ، وهو قادر على استخدام المقص وكذلك المفك لتثبيت برغي في مكانه وكذلك المطرقة لتثبيت مسمار أو ما شابه ذلك . علينا الا تمنعنا خشيتنا من أن يتلف الطفل بعض الحاجات من إتاحة الفرصة له كي ينجز ما يقدر عليه ، دونما مبالغة أو مجازفات أخطارها ملحوظة فلا يكلف إلا بما في وسعه أن ينجزه .

من ناحية ثالثة فإن إلتحاق الطفل بالمدرسة يتيح له فرصة التعرض لنموذج تربوي جديد هو المعلم وقد يكون معلماً واحداً في بداية الأمر ثم يتعدد المعلمون بتعدد المواد المدرسية . إن

41- Ibid P. 474.

نموذج المعلم بما له من خصائص يفرضها المكان والوظيفة من مثل : السلطة ، الثواب والعقاب ، التعليم ، تبعثر العواطف ، الجدية . . الخ ، سيكون منافساً قوياً لنموذج الأب ، وسيكون في الأعم الأغلب أكثر تأثيراً مما يفرض على الوالدين قبول هذه المزاحمة أو المنافسة ، إن جاز التعبير ، ولا بد وأن يهيء الأب نفسه لسماع احتجاج طفله عليه بقوله :» لا ، المعلم يقول كذا وكذا» ، أو المعلم طلب منا كذا وكذا . . . الخ .

وما دمنا نتحدث عن النموذج ، فقد حان الوقت كي نشير إلى نموذج الأب باعتباره النموذج الذكري ، إن إدراك الطفل لمفهوم الجنس والذي بدأ مع نهايات المرحلة السابقة ، يزداد وضوحاً وتأثيراً في شخصية الطفل وفي سلوكه وبالتالي يصير حضور النموذج الذكري ضرورة لإحداث التوازن مع آثار النموذج الأنثوي الذي تركته الأم في نفوس أطفالها ، فالأب كنموذج هو ناقل لثقافة المجتمع عن الذكور والتي تتمثل في مجموعة من الخصائص مثل ، السلطوية ، الصرامة في إتخاذ القرار ، ضبط المشاعر والعواطف . . الخ .

إن البنت بحاجة في هذه المرحلة العمرية أن تتشرب خصائص النموذج الذكري كي تعرف كيف ستعامل زوجها في المستقبل ، أو كيف تتعايش مع إخوتها الذكور الأكبر منها ، وكذلك مع الأقارب الذكور ، والولد بحاجة لهذا النموذج الذي يعده لمواجهة حياة الذكور في المجتمع وحتى تتكامل الأدوار في عقلية أطفال هذه المرحلة يصير لزاماً على الوالدين أن يقدما صورة إيجابية للعلاقات الزوجية لما سيكون لهذه الصورة من تأثير على أطفالهما في المستقبل . إن احترام كل منهما لدور الآخر ضرورة لازمة كي تظهر خصائص الدور بشكل عملي أمام أعين الأولاد ، فالأم هي التي تدير الشؤون الداخلية للبيت وهي التي تعطي جهداً وعواطف دون حساب ، وهي الصدر الأدفأ والأحن ، هي الأكثر تقديراً واحتراماً للأب ، تحرص على راحته وسلامته ، بالمقابل فالأب هو الذي يدير شؤون الأسرة الخارجية فعليه أن يتدبر أمورها المالية ، ويتخذ القرار الحازم في الوقت المناسب ، وأن يصحح الخطأ حتى لو احتاج هذا التصحيح إلى نوع من العنف ، يقدر زوجته ويحترمها ويراعي مشاعرها ويشاورها في أمور الأسرة ، ويحرص عليها ، وهكذا تتمايز الأدوار وتتكامل في آن واحد لتسير حياة الأسرة بالشكل السليم .

في دراسة لمحمد سعيد خالد(1987) لأثر جنس النموذج وسلطته الاجتماعية وجنس الطفل في استجرار السلوك المقلد عند الأطفال في مدارس عمان ، أشارت النتائج إلى أ ن كلاً

من الأولاد والبنات قلدوا النموذج بغض النظر عن جنسه وعن موقفه التفاعلي . كما أن هناك فروقاً ذات دلالة بين متوسط درجات تقليد الأولاد لنموذج الذكر ومتوسط درجات تقليدهم لنموذج الأنثى لصالح نموذج الذكر ، كما أن الأطفال قلدوا النموذج المسيطر أكثر من النموذج المحايد .(42)

ومن الأمور التي اهتم بها الباحثون في شؤون الأسرة عمل المرأة وأثر خروج الأم إلى العمل على تنشئة الأطفال . وقد سبق أن أشرنا إلى أن أثر غياب الأم عن أطفالها في مرحلة ما قبل المدرسة قضية جدلية ، فالبعض يذهب إلى أن هذا الأثر سلبي والبعض الأخر يذهب إلى أنه إيجابي ، أما في هذه المرحلة من مراحل النمو فالقضية محسومة أكثر ، ذلك أن الطفل قد كبر وصار أقدر على الاعتماد على نفسه ويقضي وقتاً أطول في المدرسة ، وحاجته إلى الرعاية قد قلت ، ويقضي وقتاً أقل مع أمه ، وينجذب إلى الرفاق وإلى برامج التلفزيون .إن الأم العاملة قادرة على التفاعل مع أطفالها بعد عودتها من عملها ، ذلك التفاعل الذي لا يتطلب جهداً كبيراً كما كان عليه الحال في المرحلة السابقة . فالتعامل في هذه المرحلة عبارة عن توجيه الطفل لدروسه وتعليمه إدارة وقته ومشاركته في ألعابه التي اقتربت شيئاً فشيئاً من العاب الكبار كالشطرنج والورق والداما . . . الخ ، وحثه على الإستقلالية .

وفي دراسة لهوفمان Hoffman(1974) . وجد أن الأمهات العاملات من الأسر النووية ، المكونة من الأب والأم والأولاد فقط ، يرغبن أكثر في فرض ضوابط على سلوك أطفالهن . هذه الضوابط مع رغبة الطفل في الإستقلالية تجعل من حياة وسلوك الطفل أثناء غياب الأم أكثر سلاسة وتوافقاً كما وجدت دراسة رومر وشرى (Romer and cherry, 1978) بنات الأمهات العاملات يتقن أكثر الأدوار الأنثوية مقارنة ببنات الأمهات غير العاملات . كما أنهن أكثر إبهاراً(43) .

ومن الجوانب الأسرية التي لم تحظ بالاهتمام المطلوب من الدارسين هو التفاعل بين الأخوة على إعتبار أن هذا التفاعل يمهد للانتقال إلى التفاعل مع الرفاق . فالتنافس بين الأخوة

42- محمد سعيد خالد ، أثر جنس النموذج وسلطته الاجتماعية ، وجنس الطفل في استجرار السلوك العرضي المقلد عند الأطفال في مدارس عمان . رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية 1987 .
43-Santrock W. J. op. cit PP 308-314.

على الفوز باهتمام الوالدين من أبرز خصائص التفاعل بينهما (Santrock, Smith, Bourbeu, 1976). إن عدد الإخوة في الأسرة الواحدة والسنوات الفاصلة بين كل منهما عاملان يؤثران في نوعية التفاعل فيما بينهم . فإذا كان طفل الرابعة أكثر شعوراً بالتهديد لمقدم أخيه الجديد ، فإن الطفل ذي السابعة لا يشعر بمثل هذا الشعور ، ويفسر ذلك بأن طفل السابعة قد قطع مرحلة لا بأس بها في الاستقلال عن والديه ، وارتبط أكثر بالرفاق خارج الأسرة ، وصار أقل خوفاً من فقد أو تراجع حب والديه له ، مع الأخذ بعين الإعتبار الفروق الفردية بين الأطفال في تحقيق الاستقلالية والترابط الرفاقي .

وفي دراسة لهلين سمويل H.Samuel تبين أن الأطفال الأصغر ينظرون إلى إخوتهم الأكبر ، باعتبارهم نماذج لهم ، في حين أن الأطفال الأكبر ينظرون بعدم اكتراث لأخوتهم الأصغر منهم .

وفي دراسة أخرى أجريت عام (1981) لسانتورك وآخرون Santrock et al حيث تم حوالي سبعة آلاف مشاهدة لثلاثة أنماط من التفاعل : التعاون ، التنافس ، والواجبات المدرسية ، تبعاً لمتغيرات : الجنس والفترة الزمنية الفاصلة بين الأخ وأخيه (من صفر – سنتين ، أو من ثلاث سنوات إلى أربع) ، والعمر الزمني (ما بين سبع إلى ثماني سنوات) ، وترتيب الطفل في الأسرة ، (الأكبر ، الأصغر) . وجد هؤلاء الباحثون أن الطفل الأول هو أكثر سيطرة من الطفل الثاني . وأن حدة هذه السيطرة مرتبطة بعدد السنوات الفاصلة بين الطفلين فكلما كانت أطول كلما كانت السيطرة أقوى . أما من حيث الجنس فكانت السيطرة للأنثى عندما كانت الفترة الفاصلة ما بين ثلاث إلى أربع سنوات ، كما وجد أن الأخوة المتقاربين في العمر ميالون أكثر لنفس جماعة الرفاق ، وأكثر تشابها من حيث القدرات من الأخوة المتباعدين في الأعمار . من ناحية أخرى ، فإن الأخوة الذكور المتقاربين في الأعمار أقل تناغماً وانسجاماً ، في حين العكس لدى الأخوات المتقاربات في العمر .

كما كشفت هذا الدراسة عن وجود التنافس بين الأخوة ، ويتمثل هذا التنافس في المقارنات التي يعقدونها فيما بينهم من حيث أيهم الأقوى ، أيهم الأذكى وأيهم الأكثر أناقة . . . الخ ، ولكن في الوقت الذي تقرر فيه نتائج هذه الدراسة أن التنافس ظاهرة طبيعية بين الأخوة إلا أنها تشير إلى وجود التعاون بينهم أيضاً .

يشير الباحثون إلى قلة المعلومات المتوفر عن الكفية التي ينشئ بها الأخ الأكبر أخاه الأصغر منه ، مثال ذلك : التفاعل الإجتماعي بين أخ عمره أربع سنوات وأخيه ذي الثماني سنوات ، هل هو نفسه بين أخ عمره ثمان سنوات وأخيه ذي الثانية عشرة من عمره؟ فبالمقارنة ما بين أزواج من الأخوة ذوي الأعمار : أربع سنوات ، ثمان وإثنتا عشرة سنة ، وبالمقارنة بين الأعمار سنة وثمان سنوات ، وثمان وعشر سنوات وجد أن السلوك السلبي أكثر انتشاراً بين الأزواج الأخوة الإناث .

وفي دراسة أخرى لليندا باسكت (Linda Basket 1984) أجريت للإجابة على سؤال : هل يختلف التفاعل بين الطفل وإخوته عنه بين الطفل وأبيه؟ تناولت هذه الباحثة سبعاً وأربعين عائلة بكل منها ما بين طفلين وثلاثة أطفال ، أعمارهم تترواح ما بين الخامسة والعاشرة ، فترة الملاحظة خمس وأربعون دقيقة في خمس مناسبات مختلفة ، فوجدت أن تفاعل الأطفال مع أبيه أكثر ويقبلون أن يملي آبائهم عليهم آباؤهم أكثر من قبولهم إملاء إخوتهم عليهم ، وإن تفاعل الأخوة يسوده السلبية والعدوانية .

وفي دراسة لفكتور سيسرلي Victor Cicirelli, (1977) وجد أن أثر الأخوة في التنشئة الاجتماعية لأخوتهم يكون أقوى من أثر الوالدين ، فالأخوة الأكبر يعلمون الأخوة الأصغر ، والأخ الأقرب عمراً لأخيه يمكنه أن يفهم مشاكله بشكل أفضل ، وأن يتواصل معه بشكل أفعل من الوالدين ، خاصة في مجالات العلاقات بالرفاق ، والمعلمين ، والموضوعات المتصلة بمشكلات هوية الطفل ، والسلوك الجنسي ، المظهر الجسمي الخارجي ، بتعبير آخر فإن الأخوة الأكبر يمكن أن يمارسوا دوراً ارشادياً للأخوة الأصغر يدعم هذا القول نتائج الدراسة ميلر وكانتول Miller & Cantwel (2976) .[44] وكذلك نتائج دراسة بريانت Bryant (1982) التي أشارت إلى دور التفاعل الاجتماعي بين الأخوة في تعلم كيفية التعامل الفاعل مع مواقف الغضب والعدوان والصراع ، وتشير دراسة ليدرمان وآخرون Liederman et al(1975) إلى أن رعاية الأخوة الأكبر خاصة الأناث منهم للأخوة الأصغر تدريب لهن ولهم وتهيئة لحياة الوالدية مستقبلاً[45] .

44-Santrock W. J. op. cit P. 314.
45-Sourfe A.L. & Cooper Robert G. op. cit P473.

إذا كانت الأسرة من خلال ما يجري بداخلها من تفاعلات سواء بين الآباء والأبناء أو بين الأبناء بعضهم البعض تملك هذا التأثير Impact القوي على مستقبل الأطفال ، فإن ما تتعرض له الأسرة من مشكلات كالطلاق أو الصراع المستمر بين أفرادها سيترك بلا شك آثاراً عميقة في نفسية الأبناء ، ويشير العديد من الدراسات إلى أن أبناء الأسرة المتصدعة يعانون مشكلات نمو أكثر من غيرهم ، ويكونون أقل توافقاً وأكثر عدوانية وقلقاً وكفاً وإنسحاباً .[46]

إن المحافظة على متانة وسلامة البناء الأسري ، وصحية ما يجري فيه من تفاعلات سيساهم بشكل فاعل في تهيئة أطفال هذه المرحلة للانتقال لمرحلة المراهقة والبلوغ في سهولة ويسر .

(7) دور المدرسة كمؤسسة تربوية

ما أن يبلغ الطفل السادسة من عمره حتى يتوجه إلى المدرسة بل يلزم الوالدين بإرسال أبنائهم إلى المدرسة ، وفقاً لقانون التعليم الإلزامي . إن تواجد أطفال سن السادسة على مقاعد الدراسة يفرض على الباحث في علم نفس الطفل أن يولى هذه المؤسسة اهتماماً خاصاً من حيث أنها تتحمل دوراً رئيساً في التنشئة الاجتماعية للأطفال ، دوراً تنموياً شاملاً : جسدياً ونفسياً ومعرفياً ولغوياً واجتماعياً للطفل ، من هنا جاء الاهتمام بالمدرسة بل بكل جانب من جوانبها بدءاً بالجوانب المادية بناء وتأثيثاً ، وانتهاء بالجانب البشري إدارة ومعلمين وتلاميذ ، مروراً بالمناهج المدرسية والعلاقات الإنسانية .

يذهب الطفل إلى المدرسة الإبتدائية وقد صار بإمكانه تجاوز إدراك الكيفية التي تكون عليها الأشياء (الوصف) إلى إدراك كيف تغدو كذلك (الفهم والتفسير) . فيستكشف أنه لا يعرف أموراً كثيرة ، فيحاول إعطاء أهمية للاتساق من عدمه ، بهدف توسيع حقل المعرفة وتقليص دائرة الشك ، ويدرك الممكن والمستحيل ، كما يدرك الهدف والوسائل والأفعال التي قد تسبق تحقيق ذلك الهدف ، ويستطيع أن يتأمل هذه الوسائل والأفعال قبل مباشرة القيام بها

46-Ibid P. 481.

فعلاً ،كما أنه في مجال اللغة يكون مستعداً للوعي بالكلمات التي يتحدث بها ، بعد أن وعى الشيء الذي يتحدث عنه ، شيئاً فشيئاً يتقدم للوعي بالقوانين(والقواعد) التي تحكم ترتيب تلك الكلمات .

بتعبير آخر فإن الطفل يأتي إلى المدرسة مزوداً بكل هذه المهارات والاستعدادات التي تؤهله أن يكون مفكراً ، وتفكيره موجه للخارج نحو العالم الحقيقي الزاخر بالمعاني والتحولات ، وتتحمل المدرسة وزر مساعدة الطفل على بناء تصور للغة بمعنى أن يعي الكلمات محررة من الموقف أو الحدث الذي قيلت فيه ، ومساعدته على توجيه عملياته الفكرية بأسلوب واع بحيث يختار ما يود قوله لتفسير الظواهر وتقييم التفسيرات الممكنة .[47]

إن ذهاب الأطفال إلى المدرسة في السادسة من أعمارهم خاصة أولئك الذين لم يلتحقوا بدور الرياض ، يعد نقلة نوعية في حياتهم ، وقد أوكل المجتمع للمدرسة نقل معاييره وقيمه الثقافية وبشكل منظم ومقصود إلى أطفاله ، ومنحها صلاحيات واسعة مما جعل منها قوة لا يستهان بها ومؤثرة في عملية النشئة الاجتماعية(Epps& Smith, 1984) .

يعتقد المربون المتحمسون للتربية التقدمية أن على المدرسة أن تهتم بتطوير وعي الطفل بذاته وثقته بنفسه كاهتمامها بتعليمه القراءة والكتابة والحساب ، وأن على المدرس أن يهتم أكثر بمكشلات وصراعات ومقلقات تلاميذه ، وأن يكون أكثر ديمقراطية وتسامحاً معهم .

أما المربون المتحمسون للتربية التقليدية فيرون أن على المدرسة أن تنشغل بنقل المهارات الاكاديمية الأساسية لتلاميذها والتي ستلزمهم عندما يكبرون وينخرطون في المجتمع ، وفي بدايات المدرسة الابتدائية يكون التركيز على مهارات القراءة والكتابة والحساب .

بالرغم من الحماس الكبير للتربية التقدمية الا أن الإجابة على سؤال أي النمطين التربويين هو الأفضل ليست سهلة . وبدلاً من وضعهما في موقف التضاد ، ألا يمكن إن نوفق بينهما؟ لذا لن نقف طويلاً مدافعين عن هذا النمط أو ناقدين للنمط الآخر ، إن ما يهمنا هو أن نتعرض لبعض الجوانب التي اهتمت بها الدراسات النفسية التربوية . أحد هذه الجوانب

47- مارغريت دونالدسون ، مرجع سابق ص 113-116 .

هو الانضباط للنظام المدرسي . وجد جون هل (J.Hill(1977 أن هناك علاقة بين الطبقة الاجتماعية للوالدين وبين نوعية الانضباط المدرسي ، فالذين ينتمون للطبقات الدنيا يؤيدون الضبط السلطوي Authoritarian Conrtol وهونفس النمط السلطوي الديكتاتوري الذي يمارسونه داخل الأسرة في حين أن الأباء من الطبقات المتوسطة يرفضون هذا النظام ويرون فيه عامل كبت وقمع لحاجات التلاميذ .

فالنظام الأول ، وإن كان يفرض بالقوة الامتثال للنظام المدرسي ، ويشيع روح الإنضباط ويقضي على تمرد بعض الطلبة ، إلا أنه يهمل حاجات الطفل لنوع من الحرية في إبداء الرأي واتخاذ القرار . فإذا كان البديل للنظام التسلطي هو نظام الضبط التربوي الا أن الانزلاق من نظام الضبط التربوي إلى النمط التسيبي (ترك الحبل على الغارب) يدمر النظام المدرسي ويشيع روح الفوضى وتنهار الضوابط الاجتماعية داخل هذه المؤسسة ، وينفقد الاحترام بين أطراف العملية التعليمية .

من جانب آخر فإن الانضباط للنظام المدرسي مرتبط بمدى تكرارية العنف في داخل المدرسة ،ففي تقرير المعهد الوطني للتربية في أمريكا صدر عام (1978) جاء أن العنف داخل المدرسة يتقلص في المدارس التي يسود فيها الضبط ، ويتفهم تلاميذها النظام المدرسي ، ويعتبرونه مقعولاً ومقبولاً ، ويقتنعون أن لا بد من وجود بعض الضوابط في حياتهم . كما أن حوادث التخريب والاعتداء على الملكية العامة داخل المدرسة تقل إلى حد ملحوظ في مثل هذا الجو وتزداد أكثر كلما سادت الاتجاهات العدائية بين الأطراف البشرية للعملية التعليمية وكلما انطبع النظام المدرسي بسمة الديكتاتورية .(48)

الجانب الثاني الذي حظي بالاهتمام هو التنظيم المدرسي Organization of School حيث تشير نتائج العديد من الدراسات إلى أن التنظيم المدرسي يلعب دوراً مهما في النمو الاجتماعي للطفل ، (Hill, 1978 Shovlin, 1967 Gate- wood, 1971) .

الجانب الثالث هو حجم المدرسة فكلما كانت المدرسة أصغر كلما إتيحت الفرصة لتلاميذها لممارسة الأنشطة اللاصفية أكثر ، وممارسة أكثر للأدوار القيادية .

48- Santrock W.J. op. cit PP 320- 322.

أما من حيث حجم الصف المدرسي فإن نتائج الدراسات التي بين أيدينا لم تحسم القول في ادعاء المعلمين أنهم يؤدون أداء أفضل كلما كان حجم الصف المدرسي أقل . كما أن نتائج الدراسة التي أجراها مكتب التربية القومي عام (1974) في الولايات المتحدة ، والتي تناولت (163) صفاً مدرسياً ، جاءت متناقضة ففي بعض المستويات المدرسية كان الصف الأقل عدداً أفضل في تحسين الأداء الأكاديمي في حين أن هذا لم يثبت في مستويات أخرى .

بالإضافة إلى حجم الصف المدرسي ، اهتم بعض الباحثين بشكل الجلسة داخل الصف ، الجلسة التقليدية تكون على مقاعد في صفوف مثبتة أحياناً بأرضية الصف ومواجهة لمكتب المعلم والسبورة ، أما الجلسة في المدارس التقدمية فتكون على كراسي وطاولات صغيرة سهلة الحركة وتتيح الفرصة للأطفال كي يتحركوا بحرية داخل حجرة الصف المدرسي . في دراسة أجراها آدمز وبيدل Adams& Biddle عام(1970) وجد أن التلاميذ الذين يجلسون في المقدمة والوسط يتفاعلون مع المعلم أكثر مما هو الحال لدى التلاميذ الذين يجلسون في الصفوف الخلفية وفي الأطراف يدافع البعض عن الجلسة غير التقليدية بإنها تتيح للتلاميذ اختيار من يفضلون الجلوس بجانبه ، وممارسة أنشطة متنوعة والحرية في توجيه الأسئلة ، والتواصل اللغوي . وتفيد دراسة مسحية لنتائج الأبحاث حول شكل الجلسة داخل الصف في السنوات الأخيرة أن تفضيل أي منهما قضية جدلية ، فالجلسة ليست مصحوبة بالضرورة بتحسن التحصيل الدراسي ، كما أن الجلسة غير التقليدية ليست مصحوبة بالضرورة بمخرجات اجتماعية أفضل .

وينادي بعض المهتمين بهذا الموضوع بضرورة قياس متغيرات أخرى غير القدرة العقلية العامة والقدرة التحصيلية كمتغيرات تابعة لشكل الجلسة باعتبارها متغير من هذه المتغيرات : التفضيلات المعرفية ، الرضا عن المدرسة ، والدافعية للتعلم .

ومن الجوانب الأخرى التي اهتم بها الباحثون التفاعل بين استعداد التلاميذ والإجراءات العلاجية المتخذة داخل حجرة الصف المدرسي ، فالاستعداد يشير إلى الإمكانيات الأكاديمية والجوانب الشخصية للتلميذ ، والإجراءات العلاجية تشير إلى التقنيات التربوية المستخدمة داخل حجرة الصف المدرسي . تشير دراسة لباترسون (Paterson 1977) إلى أن المستوى

التحصيلي للطفل يمكن أن يتفاعل مباشرة مع الشكل التنظيمي للصف المدرسي لإنتاج التعليم الأفضل والجو الأكثر راحة ، فالتلاميذ ذوو المستوى التحصيلي المرتفع غالباً ما يكون أداؤهم أفضل في صف مرن (غير تقليدي) بخلاف التلاميذ ذوي المستوى التحصيلي المنخفض ، والعكس هو الصحيح في حالة الفصول التقليدية .

وقد أشار سنو (R.Snow, 1977) إلى أن إمكانيات الطفل أهملت لسنوات عند تخطيط المناهج التعليميج ، ولكن في الوقت الحاضر أصبحت الفروق الفردية بين التلاميذ في الاستعدادات ، وأساليب التعلم ، والأصول الثقافية . . . الخ تؤخذ بعين الاعتبار ، عند تخطيط مناهج التعليم .

إن استراتيجيات التعليم التي يمكن أن تصنف إلى فئتين : الأولى فئة التحديات والمطالب والثانية فئه الأداء الأفضل ، تبين أهمية التفاعل بين إمكانيات التلاميذ والطرق العلاجية المتبعة . ففي دراسة لبروفي Brophy (1976) وجد أن المعلمين الذين يعلمون تلاميذ من طبقات اجتماعية اقتصادية عالية . ويتمتعون بقدرات متقدمة ، كانوا أكثر نجاحاً عندما التزموا باستراتيجية التحدي التي تتميز بالتقدم السريع ، التوقعات العالية ، رفض الإنجاز الضعيف ، النقد الطبقي للتلاميذ الذين يفشلون في تحقيق المستويات المطلوبة منهم ، ووضع التلاميذ في تحد مستمر . كما أن المعلمين الذين نحجوا مع التلاميذ القادمين من مستويات اجتماعية اقتصادية منخفضة وإمكانيات ضعيفة ، التزموا بالنوع الثاني من الإستراتيجيات وهو الأداء الأفضل أو الوصول إلى ما هو ممكن من الأداء فيتبعون أسلوب التشجيع والدفء العاطفي أكثر من اللجوء للعنف . إنهم قريبون من تلاميذهم و يخصصون جزءً من الوقت للاستماع إليهم وتقوية دافعيتهم للتعلم ، يمدحون ويشجعون إي إنجاز في الطريق إلى الأداء الأفضل ، نادراً ما ينقدون الإنجاز الضعيف ويتقدمون ببطء نسبي في البرامج الدراسية .

ومن الجوانب الأخرى المتصلة بالمدرسة والتي اهتم بها الباحثون هي السمات الشخصية للمعلم المقتدر . من خلال نتائج العديد من الدراسات يمكن الإشارة إلى أهم هذه السمات وهي : الحماس ، القدرة على التخطيط ، التوافق ، الوعي بالفروق الفردية ، والاتزان (Gage, 1965) ، فالمعلمون المرنون المتعاطفون مع الأنشطة المشجعون لهم على تحمل المسؤولية

سينتجون تلاميذ يندمجون بشغف في الأنشطة الصفية ، ويواجهون مواقف الفشل بمزيد من الجد والعزم لتحقيق النجاح (Thompson , 1944) وتشير بوموند (Baumrind, 1972) إلى أن أساليب التفاعل الثلاثة التي اكتشفتها في علاقة الأب والطفل موجودة هي نفسها في علاقة المعلم- التلميذ فهناك المعلم التسلطي والمعلم التربوي والمعلم التسيبي وترى هذه الباحثة أن المعلم التربوي ينمي بشكل أفضل المنافسة بين الأطفال .(49)

كما اهتم الباحثون بالخبرات المدرسية وعلاقتها بالتوافق النفسي والاجتماعي للأطفال . ففي دراسة لروتر Rutter ومعاونوه عام (1981) أجريت على أطفال المدرسة الابتدائية في سنتهم الأخيرة في إحدى مناطق لندن ، حيث قاس قدراتهم العقلية وتحصيلهم الدراسي وتوافقهم الانفعالي- الاجتماعي في البيت وفي حجرة الصف المدرسي ثم تتبع هؤلاء . . الأطفال بعد انتقالهم إلى المدرسة الثانوية من سن (11-17 سنة) فوجد علاقة ارتباطية عالية بين بعض الخصائص المدرسية وبين النواتج لدى التلاميذ . فالمدارس التي تؤكد على التحصيل الأكاديمي وتدفع بطلبتها إلى تجويد الأداء . . ، ومعلموها يسمحون للتلاميذ بتحمل المسؤولية تخرج تلاميذ بمعدلات دراسية فوق المتوسط وبعدد أقل من المشكلات السلوكية .(50)

كما اهتم الباحثون بميول الأطفال في المرحلة الابتدائية . ففي دراسة لسهام رفيق مناع (1980) حول أنماط الميول عند الأطفال في المرحلتين الابتدائية والإعدادية في الأردن ، وجد أن للعمر الزمني تأثيراً على ميول الأطفال في جميع المراحل العمرية باستثناء سن العاشرة والحادية عشرة . كما أن ميول الأطفال متشابهة عند كلا الجنسين ، ففي مجال المطالعة لوحظ أن ميول الأطفال تزداد بازدياد العمر نحو القرآءة الجادة الهادفة والموضوعات ، كما أن ميول الأطفال تتطور من اللعب الفردي إلى اللعب الجماعي المنظم المتسم بالتعاون ، كما لوحظ الفرق في مجال اللعب حيث يميل الذكور نحو اللعب المتسم بالحركة والعنف في حين تميل الإناث للألعاب التي لها علاقة بالبيت ولها طابع اجتماعي .(51) .

49- Ibid PP 322-327.

50- Sourfe Alan L. & Conper R. G. op. cit P 484.

51- سهام رفيق مناع ، أنماط الميول عند الأطفال في المرحلتين الابتدائية والاعدادية في الأردن رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، 1980 .

واهتم الباحثون أيضاً بأساليب الثواب والعقاب وانعكاساتها على التلاميذ . ففي دراسة لأثر التفاعل بين أساليب العقاب (اللوم الصريح ، التغذية المرتدة التصحيحية ، اللوم البديل) والمستوى الاجتماعي/ الاقتصادي للتلاميذ على التحصيل في الحساب ، أجريت على عينة من (120) تلميذاً في الصف الثالث لمدارس مدينة طنطا ، واستخدم فيها اختبار القدرة العقلية العامة لأرثر اوتيس Otis وروجر لينون Lennon ومقياس المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة المصرية لكمال دسوقي ومحمد بيومي ، واختبارات تحصيلية في الحساب . وقد تبين أن تحصيل التلاميذ يتأثر بكل من المستوى الاجتماعي الاقتصادي وأساليب العقاب التي يتعرض لها ، كما وجد أن الآثار السلبية الجانبية لأساليب العقاب تصل إلى حدها الأدنى عندما تستخدم مع اطفال من الطبقة الدنيا ، ويبدو أن توقع مثل هؤلاء الاطفال إنزال العقاب بهم كلما اخطأوا - وهذا نفس ما يحدث في البيت - يجعلهم لا يدركون هذا العقاب بإعتباره إنتهاكاً لحقوقهم الإنسانية . إما إذا استخدم العقاب مع أطفال الطبقة الوسطى فتكون اثاره السلبية أشد لأنهم لم يتعودوا على العقاب في بيوتهم إنما تعودوا على النصح والإرشاد بدلاً من العقاب .

اما بالنسبةِ للثواب فقد وجد (زيجلر وكانزر) Zigler & Kanzer 1962 ، أن المديح يكون أفضل بالنسبة لأطفال الطبقة الدنيا مقارنة بالاطفال من الطبقة الوسطى اما بالنسبة للمكافأت المؤجلة فقد كان طلبة الطبقة الوسطى اكثر حماساً لهذا النوع من المكافأة (Walls & Smith 1976,Ships& Lazar 1969) .

وافترض فريدمان Freedman ان المعلمين من الطبقة الوسطى يعززون إيجابياً التلاميذ من نفس طبقتهم وأن التعزيز اللفظي فعال مع هؤلاء التلاميذ فيما كان التعزيز المادي افعل مع أطفال الطبقة الدنيا[52] .

52- مصطفى محمد كامل ، أثر التفاعل بين أساليب العقاب والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للتلاميذ على التحصيل في الحساب ، مجلة علم النفس ، العدد الثامن ، 1988 ، ص 87-97 .

(8) الفريق:

ما زلنا نتذكر أن طفل مرحلة ما قبل المدرسة قد تحرر ولو جزئياً من التمركز حول الذات ، وبدأ ينخرط في اللعب الجماعي (جماعة الأقران) سواء داخل الروضة أو في الجوار القريب من البيت . وصار يقبل أن يكون واحداً من جماعة ، وأن يمتثل ولو قليلاً لقواعد اللعبة ، وأن يتواصل بعض الشيء مع الأطفال الآخرين ، ولكن هذه الجماعة غير متينة البناء إذ سرعان ما تنهار وتنفض أنشطتها التي قد تكون محكومة بالمكان (الروضة) والزمان .

بانتقال الطفل إلى مرحلة المدرسة الابتدائية بكل ما يتضمنه هذا الانتقال من تغيرات عميقة في وعيه لجسمه ولذاته ودوره الجنسي ، وفي استعداده للانضباط للنظام المدرسي ، وقدرته على التواصل الفاعل ، واستقلاليته نفسياً عن الأسرة . . .الخ . كل ذلك يتوقع أن ينعكس على طبيعة علاقاته برفاقه وتبدأ بوادر ظهور الفريق والتي تتكامل تدريجياً مع النمو عبر هذه المرحلة .

لقد اهتم علماء النفس بهذه العلاقة وما يجرى من تفاعلات بين الرفاق داخل الفريق . من بين هؤلاء العلماء ولارد هارتب W. Hartup(1983) حيث يرى أن الفريق لا تنافسه إلا الأسرة من حيث مدى تأثيره على نمو أطفال هذه المرحلة ، ويوافق معظم علماء نفس النمو على ذلك ، ويردون فعالية تأثير الرفاق الى : الوقت الطويل الذي يقضيه الطفل معهم ، والتجارب الفريدة التي يعيشها معهم ، والمساواة فيما بينهم .

في الفريق يبدأ الطفل بتعلم القواعد والتوقعات التي ستقود سلوكه مستقبلاً ، فيه يتعلم كيف يضبط عدوانيته ، ويتعلم التبادلية - الأخذ والعطاء- ، والعدالة ، وكيف يعبر عما لديه من أفكار ومشاعر لرفاقه ، وكيف يتقبل وجهة نظر الآخر ، بتعبير آخر يتوقع من الطفل ان يكتسب الكفاية الاجتماعية Social Competerce، وبشكل خاص مهارات التواصل ، وتكوين الصداقات .

ومن الجوانب التي اهتم بها الباحثون في مجالات التفاعل الرفاقي التغيرات التي تطرأ على السلوك الاجتماعي والسلوك العدواني لدى أطفال هذه المرحلة ، حيث تشير الدراسات

إلى أن هؤلاء الأطفال هم أقل ميلاً إلى استخدام الأساليب العدوانية العنيفة ، ذلك أن لديهم من الطرق الأخرى للحصول على ما يريدون من قبل المقايضة والشراكة . فبدلاً من استخدام العنف للحصول على ما يريده الطفل فإنه يلجأ إلى نوع من المساومة فيعطي مقابل ما سيأخذ ، أو يقبل بالمشاركة مع الأخرين . وفي أواسط هذه المرحلة يعود الأطفال إلى استخدام الأساليب العدائية اللفظية إضافة إلى الاساليب المؤذية الأخرى[53] .

وقد اهتم الباحثون بنشوء الصداقات في أواسط هذه المرحلة ، وحاولوا تفسير نشوئها بالعوامل التالية : فهم الطفل لذاته ولذوات الأخرين ، وعي الطفل أن للأخرين افكارهم ومشاعرهم حتى لو لم يعبروا عنها ، فهم ما يمكن أن يقدمه الصديق من عون . ويعبر الأطفال في سن عشر سنوات عن الصديق بأنه «شيء أحبه» ، «شيء ألعب معه» «شيء يعطيني ألعابه» ، «هو الذي يساعدني وقت الحاجة» ثم ينتبهون إلى خصائص الصديق فهو جميل ، طيب ، ثقة ، وفي نهاية المرحلة يصبح مفهوم الصداقة يعني الفهم المشترك والرعاية .

وقد تتبع الباحثون طبيعة التفاعل بين الأطفال الأصدقاء ، فوجدوا أنهم يختلفون عن غير الأصدقاء ، ففي إحدى التجارب طلب من أفراد التجربة بناء برج فلاحظ الباحث ان الأطفال الأصدقاء أكثر إيجابية (اكثر ضحكاً وابتساماً وحديثاً) وأكثر استخداماً للغة الجماعية من مثل دعنا نفعل كذا ونفعل كذا ، دعنا نتأكد من كذا ، وكان الواحد منهم يتحدث عن صديقه أيضاً كما أنهم يهتمون بتقاسم المكافأة بالتساوي (Berndt et al, 1986) . وفي دراسة أخرى وجد أن علاقات الأطفال الأصدقاء تتسم بالمحبة والدفء العاطفي ، وروح النكتة والانسجام (J. Gottman 1983) .[54]

ومن الجوانب الأخرى التي ركزت عليها الدراسات هو المقارنة بين فريق الذكور وفريق الإناث ، فوجد أن الأول أصغر عدداً وتتميز علاقات أفراده بالثقة والولاء والدعم المطلق ، بينما الثاني اكبر عدداً ويتميز بالإخلاص والمشاركة .

وكما يتطور مفهوم الصداقة يتطور أيضاً مفهوم الانخراط في جماعة Groupness تبعاً للعمر الزمني ففي مرحلة ما قبل المدرسة يكون لدى الأطفال حس ضعيف بالفريق وعضويته

53- Dourfe Alan J. & Cooper R. G. op. cit P 462.
54- Ibid P. 464.

وبالانتماء له ، وتمييز محدود بين الضميرين«نحن» ، «وهم» ، بينما في نهاية مرحلة المدرسة الابتدائية يتكون لدى الأطفال حس واضح بالفريق وتمييز دقيق بين من هم فيه ومن هم خارجه .

ويفسر علماء النفس وضوح حدود الفريق وعضويته بالتطور في النمو المعرفي المتصل بالوعي بالذات وبالآخر . إضافة إلى أن الأنشطة التي يمارسها اعضاء الجماعة تدعم القيم والأهداف المشتركة والإحساس القوى بالضمير نحن (Sherif et.al. 1961) .

وفي دراسة أخرى لشريف وآخرين لوحظ بروز قائد للفريق وتابعين له ، وانتماء قوي له ، وهوية محددة بإطلاق اسم عليه ، كما لوحظت المنافسة بين الفرق المختلفة ، والصراعات داخل الفريق الواحد . فإذا ما فشل فريق يلقي كل فرد فيه اللوم على الأخرين وقد يؤدي الصراع الداخلي إلى استبدال قائد الفريق[55] .

كما لاحظ الباحثون وجود معايير تحكم سلوك الفريق من بينها المساواة التي تساعد على انسجام أفراد الفريق وتماسكه . (Streatir & Cherkoff 1976) وغالباً ما تكون هذه المعايير على وفاق مع معايير الأسرة والمجتمع ، ومن هنا صار للفريق دور رئيس في التنشئة الاجتماعية للأطفال ، وكل طفل يتمرد على معايير الفريق التي هي من معايير الجماعة يطرد من الفريق .

ويتحدث الباحثون عن خصائص قائد الفريق من مثل : التقدير العالي للذات ، التعاطف والشفقة ، الأخذ والعطاء ، الكفاءة في تكوين الصداقات ، الود ، أن يكون عملياً في تحقيق أهداف الفريق وليس من الضروري أن يكون هو الأكبر سناً أو الأطول أو الأكثر عدوانية .

ويدرس علماء علم نفس الروابط بين كفاءة العصو في مرحلة ما قبل المدرسة والقبول في عضوية الفريق في هذه المرحلة ، والتوافق الاجتماعي في مرحلة المراهقة والبلوغ (Robin et al . 1983) وقد تأكد أن علاقات أفراد الفريق ذات أثر فعال في سلامة النمو حيث أن هناك ترابط بين ضعف علاقات الطفل بالأطفال الأخرين في هذه المرحلة وبين سوء التوافق الاجتماعي والانفعالي في مستقبل حياته ، وأن النبذ في سن ثماني أو تسع سنوات مؤشر دال على أن الطفل المنبوذ سيعاني مشكلات في صحته النفسية مستقبلا (. Cowen et al 1973 & Robins 1978 & Roff & Ricks 1970)[56] .

55- Ibid P. 465.
56- Ibid PP 469- 470.

ونظراً لدور الفريق في التنشئة الاجتماعية للطفل ، وللآثار التي تتركها طبيعة العلاقات بين أعضاء الفريق على مستقبل أعضائه النفسي والاجتماعي . فقد انتبه المهتمون بشؤون الأطفال المشكلين إلى إمكانية استخدام الفريق كوسيلة علاجية تتضمن طرائق : النمذجة Modeling والتشكيل Shaping ، وجلسات الحوار العقلي ، وذلك لمساعدة بعض الأطفال كيف يكونون محبوبين بين رفاتهم ، وكيف يندمجون مع الأخرين[57] .

(9) التمايز لدى أطفال المدرسة الابتدائية

من مبادئ النمو التي عرفناها سابقاً أن الفروق الفردية تزيد أكثر مما تقل تبعاً لمتغير العمر الزمني ، وإذا كان مدى هذه الفروق في مرحلة الرضاعة محدوداً جداً ، ومداها في مرحلة ما قبل المدرسة لا يسمح بالحديث عنه أو الإهتمام به عند وضع الخطط التربوية ، أو التوجيهات التنشيئية ، فإن هذا المدى في هذه المرحلة يزداد اتساعاً لدرجة تسمح لنا بتناوله .

فقد سبقت الإشارة إلى الفروق بين الأطفال في البناء الجسمي التي من السهل مشاهدتها مما يسمح بتصنيف الأطال هذه المرحلة إلى ثلاث فئات النحيف ، البدين والرياضي . وتحدث بعض علماء النفس عن فروق في الخصائص النفسية لكل فئة من هذه الفئات . كما أن هناك فروقاً في الجسم طولاً ووزنا ووظائفاً تبعاً لمتغير الجنس ، وهناك فروق في الاتجاهات نحو أجسامهم وذواتهم حيث يوجد ذوو الاتجاه الموجب وذوو الاتجاه السالب وذوو الإتجاه غير المحدد (المتذبذب) . كما ان هناك فروقاً تبعاً لمتغير القدرة العقلية العامة (الذكاء) كما تكشف عنها اختبارات الذكاء ، حيث يتوزع الأطفال على منحنى اعتدالي ، قلة منهم متفوقون جداً ، وقلة متخلفون كلياً وغالبتهم يقعون في الوسط بين هذين الطرفين .

كما أن هناك فروقاً بين أطفال هذه المرحلة في التحصيل الدراسي ، والمهارات الحركية ، والكفاءة اللغوية وكفاية التواصل . . . الخ ، هذه الفروق كلها تفرض على المشرع التربوي أن يأخذها بعين الاعتبار في تعامله مع الأطفال ، فالمواد المدرسية توضع بحيث تسـ ح لمعظم

57- Santrock W. J. op. cit P. 315.

الأطفال بالنجاح في تحصيلها ، ولكن هذه المواد لن تستجيب لحاجات فئتي المتفوقين جداً والمتخلفين جداً من أطفال هذه المرحلة ، كما أن تباعد الفروق سيكون واحداً من العوامل في تشكيل فريق الأطفال فاعضاء الفريق تتقارب الفروق فيما بينهم ، وإلا لن يتكون فريق أصلاً .

(10) مشكلات أطفال المدرسة الابتدائية:

تشير عديد من الدراسات (Rosen,et al,1964) إلى تزايد في تردد أطفال هذه المرحلة على عيادات الصحة النفسية ليصل إلى ثلاثة أضعاف ما هو عليه في مرحلة ما قبل المدرسة ، كما ان نسبة تردد الذكور أعلى منها لدى الإناث .ويبين الجدول التالي المشكلات الاكثر انتشاراً ، ويحدد مجالات المشكلات التي اضطر أصحابها للتردد على العيادات النفسية ، في مقابل عدد للحالات التي لم تتردد ، كل ذلك من وجهة نظر الوالدين [58] .

58- Ibid P. 355.

جدول رقم (5-10)

المشكلات وعدد الذكور المترددين والاناث المترددات وكذلك الذكور والاناث غير المترددين .

المشكلة	ذكور مترددين	ذكور غير مترددين	إناث مترددات	إناث غير مترددات
تصرفات مرحلة نمو سابقة	65	34	66	24
كثرة الإحتجاج	88	64	83	58
لفت الإنتباه	83	33	80	40
الفشل	67	42	42	40
عدم القدرة	87	72	72	29
الحركة المفرطة	84	61	61	32
عدم الإمتثال لما يطلب منه في البيت	83	75	75	37
عدم الإمتثال لما يطلب منه في المدرسة	73	43	43	10
الغيرة	67	73	73	42
الشعور بأن لا أحد يحبه	53	64	64	31
المضايقة	72	62	62	32
الإندفاعية	78	63	63	28
العصبية	73	77	77	22
التأخر الدراسي	71	55	55	7
الوعي بالذات	65	71	71	48
الإستعراض	80	54	54	44
تقلب المزاج	62	56	65	21
العبوس	79	76	76	37
البهجة	69	57	57	26
الاكتئاب والتعاسة	85	66	66	9

يتبين من هذا الجدول أن اكثر المشكلات التي يتردد أصحابها على العيادات المتخصصة هي : التأخر الدراسي ، التعاسة ، العصبية ، وأن الإناث أكثر اظهاراً لمشكلات : الاستعراض ، الفشر ، الاندفاعية ، الهيجان ، والمضايقة ولكنهن أكثر تعبيراً عن الشعور بأن لا أحد يحبهن بالمقارنة مع الذكور ، في حين أن الذكور هم الأكثر من حيث الحركة المفرطة ، وعدم الامتثال لأوامر المدرسة .وفيما عدا هذه المشكلات فإن الجنسين يتساويان تقريباً فيما تبقى من مشكلات .

وفي دراسة أحدث أجراها أشينباش وإدلبروك Achenbach & Edl- Brock (1981) ، وجد أن أباء أطفال الطبقة الدنيا قد صرحوا بوجود عدد أكبر من المشكلات وانخفاض في الكفايات مقارنة بما صرح به أباء أطفال الطبقة المتوسطة . أما من حيث النوعية فأهم مشكلات أطفال الطبقة الدنيا هي : الانضباطية ، جهة الضبط لسلوكهم خارجية ، بينما اهم مشكلات أطفال الطبقة المتوسطة هي : جهة الضبط لسلوكهم داخلية ، ومن الصعب تصنيفهم فيما اذا كان من الصعب ضبطهم ام من السهل .

أما مشكلات أطفال هذه المرحلة من واقع سجلات العيادات النفسية فهي : الخوف من بعض الحيوانات أو الأماكن أو المواقف ، والتبول اللاارادي .

كانت تلك مشكلات أطفال المدرسة الابتدائية من واقع الدراسات الأجنبية . أما مشكلاتهم من واقع الدراسات العربية فنوردها فيما يلي :

دراسة حامد الفقي (1977) والتي أجريت في الكويت كشفت عن أن المشكلات التي يعاينها هؤلاء الأطفال هي : اللامبالاة ، الكذب ، والتأخر الدراسي(59) .

دراسة المؤلف (1987) لمشكلات التعليم الابتدائي في الكويت كما يتصورها معلمو المرحلة الابتدائية كشفت عن المشكلات التالية : الحركة المفرطة ، اللامبالاة ، عدم الاعتماد على النفس ، الإهمال في اداء الواجبات المدرسية ، وعدم الإهتمام بالنظافة(60) .

ويشير بدر العمر إلى المشكلات الأكثر شيوعاً لدى أطفال هذه المرحلة العمرية وهي :

59- حامد عبد العزيز الفقي ، مشكلات تلاميذ المدرسة الابتدائية الكويت 1977 .

60- محمد عودة ، مشكلات التعليم الابتدائي في الكويت ، دراسة مقبولة للنشر في المجلة التربوية ، كلية التربية جامعة الكويت 1989 .

استخدام الألفاظ النابية ، كثرة إصابات الطفل الناتجه عن حركته الزائدة ، صراع البنين والبنات في الأسرة خاصة عندما يحاول الأطفال الذكور ممارسة السلطوية الممثلة في النموذج الذكري (الأب) على أخواتهم ، كثرة أسئلة الطفل التي قد تزعج احياناً ، واخيراً المشكلات المدرسية[61] وسنتناول فيما يلي بعض مشكلات أطفال هذه المرحلة بشيء من التفصيل .

(1،8) الاضطرابات العصابية Neurotic Disorders:

تتحدث أدبيات الصحة النفسية عن الاضطرابات العصابية التي يعانيها بعض أطفال هذه المرحلة . ومن أكثر هذه الإضطرابات شيوعاً القلق Anxiety المخاوف المرضيةPhobias الوساوس Obsessions ، والاكتئاب Depression .

فالقلق شعور عام بالخوف من شر مرتقب مصحوب بشعور بعدم الاستقرار والإعياء والتعاسة والألم ، مع جهل بمسببات هذه الحالة Sarason & Speilberger 1975. وقد ينتج عن هذه الحالة صداع ، وإحساس بخواء المعدة ، وثقل على الصدر . وكلما تزاداد حدة القلق كلما يزداد توقع الطفل لوقوع شر . وربما يبدأ يشكو من صعوبة في التنفس ، وتسارع في ضربات القلب ، ومن الممكن ان يلقي الطفل بتبعة حالته هذه على من يحيطون به وقد يتصرف معهم بعدوانية . ويبحث عمن يعتقد أنه الملاذ مما سيحيق به من شرور .

إن أسباب قلق بعض أطفال هذه المرحلة متعددة وتتراوح ما بين التغيرات البيولوجية ، واضطراب العلاقات الأسرية ، والعلاقات مع الرفاق ، ومع المعلمين في المدرسة . مثل هؤلاء الأطفال يكونون بحاجة ماسة لمساعدتهم في كيفية تجاوز هذه الحالة والتخلص منها .

ويؤكد علماء الصحة النفسية أن غالبية أطفال هذه المرحلة قادرون على التعامل الفاعل والناجح مع المواقف الضاغطة وحالات القلق الحادة ، وان درجة معقولة من القلق قد تحفز الأطفال على بذل مزيد من الجهد ، ولا تشكل عائقاً أمام توافقهم مع متطلبات نموهم في هذه المرحلة العمرية .

ويلفت بعض علماء النفس النظر إلى ضرورة الاهتمام ليس فقط بأولئك الأطفال الذين هم بحاجة للمساعدة ، إنما بأولئك الذين استطاعوا رغم كل الضغوط من تحقيق التوافق الناجح

61- بدر عمر العمر ، مرجع سابق ص 10 .

والتفوق وصمدوا في وجه كل العوامل المحبطة ، الأطفال ذوو العزم -Invlnerables childer en (Norman Garmazy & Rotter) .

أما الخوف المرضي فهو خوف غير منطقي من اشياء أو أشخاص أو مواقف ، كالخوف من المدرسة ، والخوف من المناطق العالية ، أو الواسعة ، أو الضيقة . . .الخ ، ولعل الخوف من المدرسة هو أكثر هذه الأنواع شيوعاً لدى بعض أطفال هذه المرحلة ، والطفل من هنا النوع غالباً ما يبدي قلقاً من الامتحانات وخوفاً من ان تقع مشكلات مع رفاقه ، أو مع معلميه ، أو قلقاً من توقع انفصال الولدين . . .الخ .

ويقدم جيس Chess وحسيبي Hassibi (1971) صورة اكلينيكية للطفل الذي يخاف من المدرسة تتضمن الشكوى من الصداع ، الرغبة في التقيوء ، ألم في المعدة ، وإذا ما أجبر على الذهاب إلى المدرسة فإنه يبدي عدم الرغبة في الدخول إلى الصف ، وإذا ما دخل فيشعر انه مريض ، أو يشكو من ان شيئاً قد يكون وقع في البيت . هذا الطفل غالباً ما يفضل أن يبقى في البيت ، رغم تعرضه لاستنكار والديه ، وعندما يأتي للعيادة المتخصصة غالباً ما يبدى أعراض القلق والكآبة وفقدان الثقة في النفس .

إن تزايد حدة القلق المصاحب للخوف المرضي قد يولد أشكالاً من الوساوس القهرية -Ob sessive -Compulsive مثل : أفكار غير مرغوب فيها ، مخاوف بدون اسباب خارجية تكرار سلوك بعينه دون مبرر . مثل هذا التطور قد يظهر فيما بين السادسة والعاشرة من العمر ، والطفل الذي يعاني الوساوس يعاني في نفس الوقت القلق ، ومشاعر الذنب والخوف من الفشل [62] .

كيف يمكن معاونة الأطفال الذين يعانون درجة حادة من القلق ؟ لويس مورفي Lois Murphy (1962) حاول الإجابة على هذا السؤال بوصفه لمحاولات الطفل ذاته للتعامل مع قلقة بقوله : ربما يحاول الطفل التقليل من درجة القلق ، أو يجعله في المقام الثاني من حيث الأهمية وذلك بتجاوزه ، وخلق مسافة بينه وبين مصدر الخطر ، وتوزيع انتباهه ، وربما يحاول ضبط قلقه بإجراء تغييرات في المواقف المقلقة ، أو ربما يحاول تدمير مصادر الخطر . أو يقارن بين حالة القلق وحالة الأمن ، وقد يلجأ إلى طرق تفريغ التوتر الناشيء عن القلق بدلا من

62- Santrock W. J. op. cit PP 354- 356.

التعامل مع مصادر القلق ذاتها ، كالعمل ، واللعب ، والابتكار واللجوء للحيل الدفاعية حتى ولو كانت خيالية كأن يتصور انه شجاع ، وقادر على التخلص من القلق .

أما دونالد ميشنبام (D.Meichenbgaum(1975 فيرى أنه بالامكان تطوير مهارات لدى الطفل لمساعدته على تخطي القلق الناشئ عن الفشل في التحصيل الدراسي ، ويحذر أن الطريقة التي قد تنجح مع طفل قد تفشل مع طفل آخر . ويرى أن أفضل الطرق هي تلك التي تعتمد على تحدي تفاعل الطفل مع محيطه . وتشتمل هذه الطريقة على خطط معرفية للتعامل مع القلق . والتدريب المعرفي Cognitive Rehearsal يلعب دوراً أساسيا في هذه الخطط . فالأطفال الذين يكررون على انفسهم باستمرار أنهم يخافون من المدرسة لن يفلحوا في التخلص من القلق الناشئ عن هذا الخوف . وبدلا من ذلك يمكن للطفل القلق تكرار العبارات التالية :

«ما الذي علي ان افعله؟ علي أن أضع خطة للتعامل معه . يجب أن أفكر فيما يجب علي فعله ، علي ألا أتضايق فالانزعاج لا يساعدني ، لدي عدة طرق استطيع بها مواجهة التحدي ، علي الشروع في الخطوة الأولى ، على ان استرخي ، فآخذ نفساً عميقاً ، عليَّ ألا أفكر في الألم ، علي أن أفكر فيما أفعله ، حسن ها قد فعلت ، لقد ضبطت قلقي ، كنت أعرف أنني استطيع»[63] .

(2،8) التأخر الدراسي

كانت ، والى زمن قريب ، مشكلة التأخر الدراسي من أهم وأخطر المشكلات التي تواجه المربين في مختلف الدول . لما تسببه هذه المشكلة من هدر للموارد الاقتصادية والبشرية .

خلال العشرينات من هذا القرن ساد الاعتقاد بأن الذكاء هو العامل المسؤول عن التأخر الدراسي . ثم اضيفت عوامل : الخلفية الأسرية ، سمات الشخصية ، والميول والإتجاهات . وازدهرت الدراسات لهذه المشكلة باحثة عن المتغيرات المرتبطة بالتأخر الدراسي ، فوصلت إلى ارتباطات منخفضة ومتعارضة أحياناً . فمن المتغيرات التي تعارضت فيها نتائج الدراسات : الاتزان الإنفعالي والاتجاهات ، اما عادات الاستذكار فكان الارتباط بينها وبين التأخر الدراسي ارتباطاً ضعيفاً .

63- Ibid P. 357.

وتناولت دراسات اخرى خصائص التلاميذ المتأخرين دراسياً فبانريتي (1978) Banreti في دراسته على عينة من تلاميذ الصف السادس الابتدائي وجد ان الذكور المتأخرين دراسياً كانوا يشعرون بالارهاق والرغبة في النوم أثناء النهار ، ويرون أن أباءهم يطالبونهم بالمذاكرة بكثرة ، وأن أسرهم غير راضية عنهم ، كما كانوا يجدون صعوبة في التركيز ، وكانت اهتماماتهم غير مدرسية ، وكانوا يفضلون مشاهدة التلفزيون على القراءة ، وكانوا اكثر ميلاً للعمل اليدوي ، وأكثر كراهية للمدرسة ، واكثر شعوراً بالإحباط وأقل طموحاً ، وأقوى اعتقاداً بأن اساتذتهم لا يحبونهم . واقل طموحاً .

أما بالنسبة للبنات المتأخرات دراسياً فقد كانت تقديراتهن لأنفسهم منخفضة ، وعلاقتهن بغيرهن سيئة ، ويشعرن بأنهن منبوذات .

وفي دراسة قام بها حامد زهران وآخرون (1978) شملت 837 تلميذاً بالصف الرابع الابتدائي بمكة المكرمة ، تبين أن التلاميذ المتأخرين دراسياً أقل ذكاء ، وأضعف جسما ، وأقل حيوية ونشاطاً من التلاميذ المتفوقين ، كما وجدوا أنهم يعانون ضعفاً في الحواس ، وأن عدد الساعات التي يقضونها في المذاكرة كانت قليلة ، كما أن اتجاهاتهم سلبية نحو المواد المدرسية ، وأن درجة أدائهم لواجباتهم المدرسية ضعيفة ، كما أنهم كانوا يعانون الخجل والخوف والقلق وانعدام الأمن وضعف الثقة بالنفس ، ومشاعر النقص ، والفشل والعجز وعدم الاتزان الانفعالي .

وفي دراسة (لجابر عبد الحميد وآخرين (1971) شملت عينة من 400 تلميذاً وتلميذة في الصف الخامس الابتدائي ، تبين أن هناك علاقة سالبة بين عدد من المشكلات التي يعانيها التلاميذ في مجالات :الصحة ، العلاقات مع الآخرين ، المدرسة ، الأسرة ، والحالة النفسية ، وبين التأخر الدراسي .

اما دراسة مقصود (1980) على 160 طفلا بالمدرسة الابتدائية في نيجيريا كشفت عن ان للانطوائية والذكاء تأثيراً على التحصيل في اللغة الإنجليزية والرياضيات ، ولكن التفاعل بين الانطواء والذكاء والعصابية لم يظهر له أثر على التحصيل الدراسي للتلاميذ [64] .

64- بحوث ودراسات في الإتجاهات والميول النفسية ، المجلد السابع ، الجزء الثاني ، مركز البحوث التربوية ، دولة قطر ، 1984 ، 267-276 .

وفي دراسات أخرى ، وجد أن العجز عن التعلم نتاج لفقدان الدافعية ، والعواطف السالبة ، والإحساس بأن الناتج الدراسي لا يتلاءم مع الجهد المبذول . إن إدراك الطفل أنه عاجز عن التعلم يجعله يبحث عن عوامل لا تخضع للضبط لتفسير عجزه عن التعلم مثل : فقدان القدرة ، صعوبة الواجبات المدرسية ، الميول نحو الآخرين . إلا أن البعض الاخر قد يعزو عجزه عن التعلم وبالتالي تأخره الدراسي إلى عوامل يمكن ضبطها وتغييرها كالجهد وطريقة الدراسة . هذا البعض الاخير من الأطفال يمكن أن يحسن أداءه المدرسي . وتفيد بعض الدراسات ان التلميذات اكثر ميلا من الذكور لعزو عجزهن عن التعلم إلى اسباب لا يمكن التحكم فيها .ويفسر هذا الميل بأن الإناث يعتمدن أكثر على التقديرات الاجتماعية الخارجية[65] .

مما تقدم تعرفنا على بعض العوامل التي قد تؤدي إلى التأخر الدراسي ، كما تعرفنا على خصائص الأطفال المتأخرين دراسيا . ولا شك أن الطفل المتأخر دراسيا مشكلة تواجه الأسرة كما تواجه المدرسة . وقد حاول المربون إيجاد بعض الحلول لهذه المشكلة مثل : الغاء الرسوب في الصفوف الابتدائية أو الثلاثة الاولى منها اعتقادا منهم ان الطفل الضعيف سيزداد ضعفاً إذا ما أعاد الصف مرة ثانية ، واللجوء إلى رفع الدرجات في الامتحانات بنية المساعدة . هذا بالنسبة للمدرسة أما بالنسبة للأسرة فقد يتحول البيت إلى مدرسة سواء من خلال مساعدة الوالدين للطفل في أداء واجباته المدرسية أو استقدام مدرسين خصوصيين .

إن هذه الحلول سواء على صعيد المدرسة أو صعيد الأسرة لم تأت بالعلاج الشافي لهذه المشكلة . بل انها حلول ذات طبيعة هروبية أكثر منها حلول حقيقية للمشكلة . ذلك أنها حلول تتجاهل الفطرة والفروق الفردية بين البشر . فلو سلمنا انه ليس كل طفل قادر بالضرورة على التعلم ، وان الأطفال يختلفون فيما بينهم في قدرتهم على التعلم ، وأننا كمجتمع بحاجة لأفراد غير متعلمين تعلما عالياً ، لا نصب اهتمامنا في مدارسنا على النوعية لا على كم نخرج كل عام . ولقبلت الأسرة التي بها طفل عاجز عن التعلم هذا الوضع ، ولما أنهكت نفسها مادياً ونفسياً .فمشكلة التأخر الدراسي الحاد ما زالت قيد الدراسة ، وكيفية التعامل معها لا بد وان يعاد فيها النظر . وأن نسقط من حسابنا ضرورة أن ينجح كل من التحق بالمدرسة .

65- Santrock W. J. op. cit P 346.

الخلاصة:

1- معرفياً ، يتحول الطفل إلى نمط التفكير العياني ثم نمط التفكير المجرد ويتخلص تدريجياً من معوقات التفكير المنطقي وهي : التمركز حول الذات ، الإحيائية ، مشكلة الاحتفاظ ، مشكلة التمركز حول نقطة واحدة في الشكل ، مشكلة التصنيف تبعاً لأكثر من خاصية واحدة . ويمتلك القدرة على التحليل والتركيب والتفكير العكسي والربط والاستدلال . . . .الخ . كما ينتظر من طفل المدرسة الإبتدائية أن يصل إلى الهدف الأقصى من العمليات العقلية وهو حل المشكلات بواسطة معالجة المعلومات وتنامي قدرات الإدراك والتفكير والتذكر . كما يمكن قياس القدرة العقلية العامة لطفل هذه المرحلة ، وملاحظة ظواهر الإبداع والموهبة والتخلف العقلي لدى البعض منهم ، وينتظر من هذا الطفل أن يعي جسمه ويعي ذاته ويكون بالتالي اتجاهاً ما نحو هذا الجسم وتلك الذات .

2- لغوياً يتوقع من الطفل بناء جمل أكثر تعقيداً وفهم الجمل ذات الصياغات المتشابهة والمختلفة في المعنى . كما ينتظر منه أن يصل إلى تحقيق كفاية التواصل بتجويد مهارتي : الاستماع والتحدث ، واكتساب مهارتي القراءة ، والكتابة .كما يتوقع منه أن يطور رسوماته ويرقيها خاصة في زيادة تنوع الألوان والأشكال وزيادة التناسب بين مكونات الجسم الإنساني ،وتمثل الفراغ والعمق والحركة . كما يصبح أقدر على التعبير عن موضوعات دينية وسياسية واجتماعية .

3- اخلاقياً ، يتوقع من طفل المدرسة الابتدائية فهما أشمل لقواعد السلوك الاخلاقي ، والتزاماً أدق بتلك القواعد ، ومعايشة نفسية أعمق لآثار السلوك الاخلاقي . بداية يكون حكم الطفل على السلوك بناء على نتائجه ثم يتحول إلى القصد من وراء هذا السلوك ويعتقد الطفل في البداية أن القواعد الاخلاقية ثابتة ومقدسة ، ثم يقبل تدريجياً أن هذه القواعد يمكن ان تتغير ، وأنها لا بد وأن تكون مقنعة حتى يلتزم بها . كما أنه يعتقد في البداية بالعدالة المطلقة فمن يخالف أخلاقيا لا بد وأن يعاقب ، هذا الاعتقاد يضعف تدريجياً .ويلعب النموذج دوراً رئيسا في التزام الطفل بالسلوك الأخلاقي .

4- تنشيئياً : يظل للأسرة دورها . ولكن مع مراعاة تطوير هذا الدور . فهناك من أسئلة الطفل ما لا يستطيع الوالدان الإجابة عليه تترك للمدرسة ، وأن على الوالدين أن يدركا كم يحتاج إليهما طفلهما وكم من الاعمال يستطيع أن يقوم بها وحده فلا يتدخلا إلا عندما يحتاج إليهما . وتتمايز أنماط المعاملة الوالديَن تبعاً لبعدين ، درجة الحب مقابل درجة الكره ، ودرجة الضبط مقابل درجة الاستقلالية . كما تبرز في هذه المرحلة أهمية وجود نموذج الأب أمام أطفال هذه المرحلة .

5- المدرسة هي المؤسسة الرسمية التي اوكل لها المجتمع استكمال تنشئة أطفاله .حيث عليها أن تهتم بتطوير وعي الطفل بذاته وثقته بنفسه ، وتهتم بمشكلاته وصراعاته ، وتدربه على الحياة الديمقراطية وتكسبه ما يلزمه من مهارات اكاديمية أساسية .

6- الفريق مؤسسة غير رسمية يلعب دوراً مهماً جداً في تنشئة الطفل اجتماعياً من خلال ما يجري داخله من تفاعلات بين الرفاق ، فيه يقضي الطفل وقتاً أطول ، ويتعرض لتجارب جديدة ، ويمارس ما يريد بعيداً عن أعين الكبار ، ويعيش المساواة عملاً لا قولاً ، ويتعلم القواعد والتوقعات التي ستقود سلوكه مستقبلاً ، ويتعلم ضبط عدوانيته ، ويتعلم التبادلية والعدالة . . . .الخ .

7-على صعيد الفروق الفردية ، ينتظر أن تبرز الفروق بين الأطفال سواء في البناء الجسمي أو تبعاً لمتغير الجنس ، أو في الذكاء ، أو في التحصيل الدراسي . . .الخ .

8- من حيث المشكلات يتوقع أن تبرز في هذه المرحلة مشكلات نوعية كثيرة انفعالية وسلوكية يحتاج معها الطفل إلى من يأخذ بيده لما لهذه المشكلات من آثار سالبة على عطائه الدراسي وعلاقاته في البيت ومع الرفاق داخل الفريق .

مسرد المصطلحات Glossary

التفكير العكسي Reverse thinking

سير العقل من النتائج إلى مقدماتها فاذا ملئ صندوق بالألعاب وأراد طفل حمله ولم يستطع فإن أول ما يفكر به هو إزالة بعض الألعاب ليخف وزنه . أي أنه أدرك الكيفية التي صار بها الصندوق ثقيلاً والكيفية المعاكسة التي يصير بها خفيفاً .

الحقيقة المؤكدة (المنطقية) Necessary truth

الحقيقة التي يتوصل إليها الطفل دون اعتماد على الإحساس المباشر .

الحقيقة المترتبة Contingent truth

الحقيقة التي يتوصل إليها من خلال الحواس المباشرة .

التركيب

إذا اتحد عنصران من نظام واحد فانه ينتج عن ذاك عنصر ثالث ينتمي لنفس النظام .

الخصائص المميزة Distinctive features theory

الخصائص التي يختلف فيها الشيئان لدرجة يتقرر معها وجود فروق دالة بينهما :

التحليل

وضع جميع الحلول الممكنة لمشكلة معينة على شكل فروض تفسيرية .

المبدأ البدائي Primitive rule

قاعدة يصل بها الطفل إلى حل عمليات الجمع والطرح في الحساب .

فالمجموعة التي يضاف إليها عنصر جديد هي الأكبر من تلك التي حذف منها عنصر بغض النظر عن وضع المجموعتين قبل الإضافة أو الحذف .

المبدأ النوعي Qualitative rule

قاعدة يستخدمها الطفل لحل عمليات الجمع والطرح فيها يأخذ بعين الاعتبار الوضع السابق للمجموعتين هل كانتا متساويتين ام لا .

المبدأ الكمي Quantitative rule

إجابة الطفل تعتمد على الفروق الكمية بين المجموعتين ابتداء .

الذاكرة قصيرة المدى Short term memorry

فرضية وضعها اتيكنسون وشيفرين ،تتصور وجود مخزن للمعلومات لفترة قصيرة (ثوان) فإما ان تضمحل تلك المعلومات أو تنقل إلى المخزن التالي وهو الذاكرة بعيدة المدى .

عملية التذكر

تشمل الاسترجاع والترميز ويساعد عليها التكرار وإضافة تفاصيل ،والتنظيم .

ما وراء المعرفة Metacognition

وصف العمليات المعرفية كالتفكير ،التعلم ،والتذكر ،وحل المشكلات .

التخلف العقلي

مادون المتوسط في الأداء العقلي المطلوب في مرحلة عمرية معينة مقرونة بفشل في أداء السلوك التكيفي المطلوب (الدرجة 69 فما دون) .

الموهبة Gift

الفوق متوسط في القدرة العقلية (الدرجة 120 فما فوق) .

الإبداع Creativity

قدرة قوية على تقديم إنتاج أو حلول أصيلة وجديدة للمشكلات .

التفكير التباعدي Divergent thinking

نمط من التفكير يستخدم لابتكار إجابات متعددة وغير عادية للمشكلة الواحدة .

التفكير التقاربي Convergent thinking

نمط من التفكير الأكثر شيوعاً والذي ينتج إجابة واحدة عادية وتقليدية للمشكلة الواحدة .

الوعي Consciousness

نشاط نفسي يتم عندما يمر الفرد بخبرة ما . إنه مجموعة الخبرات الشخصية في لحظة ما .

الوعي بالجسم Body awareness

تشرب الخبرات والتجارب التي عاشها الطفل مع جسمه والتي تشكل اتجاها ما لديه نحو ذلك الجسم .

الوعي بالذات Self awareness

تشرب الخبرات والتجارب المتصلة بذات الفرد ،وتعرفه على خصائصه النوعية التي تميزه عن الآخرين .

وجهة النظر الفردية العيانية Concrete-individual perspective

مرحلة أولى من مراحل نمو إدراك الذات كما تصورها كولبرج تسود ما بين سنتين إلى تسع سنوات يكون فيها الطفل محور العالم المحيط به .

وجهة نظر الانتماء للمجتمع Member of Society pesspective

المرحلة الثانية من مراحل نمو ادراك الذات وتمتد من التاسعة إلى نهاية المراهقة فيها يدرك الفرد أنه عضو في المجتمع الأكبر .

الذات المدركة .

الذات كما يدركها صاحبها .

الذات الاجتماعية

ذات الفرد كما يدركها الآخر

الذات المثالية

ذات الفرد كما يتمناها أن تكون .

المعلومات غير البصرية : Unvisual information

المعلومات المخزنة في الدماغ .

الكفاية الأخلاقية Moral Competenee

القدرة على الأداء الأكفأ للسلوك الأخلاقي كنتاج لقدرات الطفل ومهاراته ووعية بالقواعد الأخلاقية .

الأداء الأخلاقي Moral performance

السلوك المحدد بالدافعية والحوافز والمكافأة .

الأطفال ذوو العزم Invulnerables children

أولئك الذين استطاعوا رغم كل الضغوط تحقيق التوافق الناجح والتفوق ، وصمدوا في وجه كل العوامل المحبطة .

معالجة المعلومات Information Processing

نظرية معرفية تقدم تصوراً للعمليات المعرفية التي ينبغي أن تتأدى فور تلقي المستقبلات الحسية للمثير الخارجي أو الداخلي .

حل المشكلات Problem solving

الوصول إلى حل المشكلة عبر عملية معالجة المعلومات .

التدريب المعرفي Cognitive Rehearsal

تدريب متكرر ، في حالة الذاكرة فإن التكرار العقلي للمعلومات في الذاكرة قصيرة المدى هو عامل مؤثر في نقل تلك المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى .

التشكيل Shaping

طريقة لتطوير سلوك ملائم لدى الفرد أو الجماعة على مراحل .

الذاكرة طويلة المدى Long- term menory

الذاكرة التي تحفظ فيها المعلومات لفترة زمنية طويلة جداً وربما لنهاية حياة الفرد .

نظرية العزو Attribution theory

تعود أصول هذه النظرية إلى فيرتزهيدر ، وهي منظور معرفي للدافعية يؤكد دور المتغيرات الشخصية في أسباب النجاح والفشل .

مرحلة العمليات العيانية

المرحلة الثالثة من مراحل النمو المعرفي من وجهة نظر بياجيه وتشمل العمر ما بين السابعة والحادية عشرة . وتتميز : بالقدرة على حل المشكلات العيانية بأساليب منطقية ، فهم قوانين الاحتفاظ ، القدرة على التصنيف والترتيب ، وفهم المعكوسية .

مرحلة العمليات المجردة (الشكلية)

المرحلة الرابعة من مراحل النمو المعرفي ، وتشمل العمر ما بين الحادية عشرة والخامسة عشرة ، وتتميز بـ : القدرة على حل المشكلات المجردة بأساليب منطقية ، القدرة على التفكير العلمي ، تطوير الاهتمام بالقضايا الاجتماعية تحديد الهوية .

مواضيع للدراسة

يمكن لطلبة الدراسات العليا المهتمين بالطفولة تطوير بحوث حول المواضيع التالية :

1- تطور الوعي بالذات في مرحلة المدرسة الابتدائية انطلاقاً من نظرية سوزان هارتر Susan Harter .

2- الأطفال «أولي العزم» في مرحلة المدرسة الابتدائية الذين وقفوا بنجاح في وجه حوادث الحياة (دراسة حالة) Invulnerable Children .

3- انماط البيئة الاجتماعية في الاسرة وعلاقتها بالسلوك المدرسي .

4- طريقة علاج جمعي للتلاميذ الميئوس منهم في المدرسة الابتدائية .

5- دراسة نفسية اجتماعية للفريق غير الرسمي لأطفال المدرسة الابتدائية .

6- ابتكار طريقة لتحسين التفاعل بين المعلم- التلميذ في المدرسة الابتدائية داخل حجرة الصف .

7- كفاية التواصل داخل حجرة الصف في المدرسة الابتدائية .

8- ابتكار طرق لتنمية ذاكرة طفل المدرسة الابتدائية .

9- التخيل كأسلوب لتنمية الابتكارية في الصف الدراسي في المدرسة الابتدائية .

10- العلاقة بين الذكاء والابتكارية لدى أطفال المدرسة الابتدائية .

11- الخصائص النفسية للأطفال المبتكرين في المدرسة الابتدائية .

12- وضع برنامج لتطوير الأطفال المتفوقين في المدرسة الابتدائية .

13- التعلم الابتكاري والتدريس انطلاقاً من منظور تورانس Torance .

14- العلاقة بين تقارب الذوات المدركة والاجتماعية والمثالية لدى أطفال مرحلة المدرسة الابتدائية وقدرتهم على التوافق الناجح .

15- العلاقة بين تقدير الذات وجهة الضبط لدى أطفال مرحلة المدرسة الابتدائية .

16-العلاقة بين أنماط التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة وتكوين صداقات بين أطفال مرحلة المدرسة الابتدائية .

17- أثر التفكك الأسري على توافق الطفل داخل المدرسة .

18- المعايير والقيم الثقافية التي يتوقع من المدرسة ان تنقلها لأطفالها .

19- الخصائص النفسية الاجتماعية لتفاعل النمط التنشيئي والدور الجنسي .

20- أثر الأبعاد الوالدية الحب مقابل الكره والتسامح مقابل التسلط على الخصائص النفسية لأطفال مرحلة المدرسة الابتدائية .

21- العلاقة بين القدرة على معالجة المعلومات والعدوان لدى أطفال مرحلة المدرسة الابتدائية .

المراجع

1 . ابن حجر العسقلاني ، **سبل السلام** ،الجزء الثالث ،مطبعة الاستقامة ،القاهرة ، (ب ت) .

2 . أحمد سليمان عودة ومحمد حسن فريحات ومحمد ابراهيم حسن ، **واقع رياض الأطفال بالاردن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية** ،الكويت ، 1987 .

3 . ارسطو طاليس ، **كتاب النفس** ، ترجمة أحمد فؤاد الأهواني ، الطبعة الثانية ، دار إحياء التراث العربي ، القاهرة 1962 .

4 . إرمان لي وبارسونز بيتر ، **وراثة وتطور السلوك** ، دار مكجر وهل للنشر ، ترجمة احمد شوقي حسن ، 1982 .

5 . أسعد رزق ، **موسوعة علم النفس** ، المؤسسة العربية للدراسة والنشر ، بيروت ، 1977 .

6 . اندروز ، وآخرون ، **مناهج البحث في علم النفس** ، الجزء الأول : ترجمة صبري جرجس وآخرون ، دار المعارف ، مصر ، 1959 .

7 . بدر عمر العمر ، **المتعلم في علم النفس التربوي** ، كوبت تايمز ،الكويت ، 1990 .

8 . بهادر سعدية ، **في علم نفس النمو** ، دار البحوث العلمية ،الطبعة الثانية ،الكويت ، 1981 .

9 . تيسير صبحي ويوسف قطامي ، **الموهبة والإبداع** ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، بيروت 1992 .

10 . جميل منصور وفاروق عبد السلام ، **النمو من الطفولة إلى المراهقة** ، جدة ،تهامة المملكة العربية السعودية ، 1983 .

11 .حامد عبد العزيز الفقي ، **دراسات في سيكولوجية النمو** ، دار القلم ، الكويت 1983 .

12 . رجاء محمود أبو علام ، **علم النفس التربوي** ، الطبعة الرابعة ، دار القلم ، الكويت 1986 .

13- ريما الصبان ، **تأثير الحرب على الأطفال في لبنان من خلال رسومهم** ، مجلة شؤون اجتماعية العدد الحادي عشر ، السنة الثالثة ،1986 .

14- سهاد خالد الجندي ، **مفردات الطفل عند التحاقه بالصف التمهيدي في مرحلة الرياض** ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، 1982 .

15- سهام رفيق مناع ، **أنماط الميول عند الأطفال في المرحلتين الابتدائية والاعدادية في الاردن** ، رسالة ماجستير الجامعة الأردنية ،1980 .

16 . شاكر عبد الحميد سليمان ، **الطفولة والابداع** ، الجزء الأول ، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية ، الكويت ،1989 .

17 . صالح الشماع ، **إرتقاء اللغة عند الطفل من الميلاد إلى السادسة** ، دار المعارف ، القاهرة 1973 .

18 .صباح حنا هرمز ، **الثروة اللغوية للأطفال ورعايتها** ، ذات السلاسل ، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية ، الكويت ،1987 .

19 .عادل عز الدين الاشول : **موسوعة التربية الخاصة** ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، 1987 .

20 . عبد اللطيف حسين فرج ، **النمو اللغوي لأطفال مرحلة الروضة** ، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية الاصدار (8) ، الكويت ، 1988 .

21 . عبد الله عويدات ، **المفردات الشائعة لدى الإطفال الاردنيين في الريف والبادية عند دخولهم المدرسة الابتدائية** رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الاردنية ، 1977 .

22 . عزت سيد اسماعيل **علم النفس الفسيولوجي** ، وكالة المطبوعات ، الكويت ، 1982 .

23 . عزيز شفيق عليان ، **أثر العمر والتسمية والاقتران الزمني على معدل السلوك الاستدلالي عند الأطفال** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية ، 1978 .

24 . عمر جبرين ، **الخصائص النفسية والتطورية لرسوم الأطفال العرب بين سن 2-8 سنوات** ، مجلة دراسات ، المجلد الثاني العدد (2) ،1981 .

25 . عمر جبرين ، **دراسة الأطفال في الأردن** ، **مجلة دراسات** ، المجلد السابع العدد (2) ، 1985 .

26 . فؤاد البهي السيد ، **الأسس النفسية للنمو** ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1975 .

27 . ليلى أحمد كرم الدين ، **الحصيلة اللغوية المنطوقة لطفل ما قبل المدرسة من عمر عام حتى ستة أعوام** ، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية ، الكويت ، 1989 .

28 . مارغريت ، دونالدسون ، **عقول الأطفال** ، ترجمة عادل ياسين ، جامعة الكويت ، 1989 .

29 .محمد سعيد خالد ، **أثر جنس النموذج وسلطته الاجتماعية وجنس الطفل في استجرار السلوك الغرضي المقلد عند الأطفال في مدارس عمان** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية 1987 .

30 . محمد عماد الدين اسماعيل ، الاطفال مرآة المجتمع ، النمو النفسي الاجتماعي للطفل في سنواته التكوينية ، عالم المعرفة ، الكويت ، 1986 .

31 . محمد عودة وكمال مرسى ، الصحة النفسية في ضوء علم النفس والإسلام ، الطبعة الثانية ، دار القلم ، الكويت ، 1986 .

32 . محمد عودة ومحمد رفقي عيسى ، الطفولة والصبا ، دار القلم ، الكويت ، 1984 .

33 . مصطفى محمد كامل ، أثر التفاعل بين أساليب العقاب والمستوى الاجتماعي الاقتصادي للتلاميذ على التحصيل في الحساب ، مجلة علم النفس ، العدد التاسع ، القاهرة 1988 .

34 . منى يونس ، مخاوف الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة ، بغداد ، مجلة الجامعة عدد (1) 1981 .

35 . نورة المدفع ، دور رياض الأطفال في تنشئة الطفل ، مجلة شؤون اجتماعية ، العدد الحادي عشر ، السنة الثالثة ،الامارات العربية المتحدة، 1986 .

36 . بحوث ودراسات في الاتجاهات والميول النفسية ، المجلد السابع ، الجزء الثاني ، مركز البحوث التربوية ،دولة قطر 1984 .

37- Atkinson Rita L., Atkinson Richand C., Smith Edward E., Hilgard Emest R., **PSYCHOLOGY**, 9th ed. HBJ,New York,1987.

38-Halsey William D., Friedman Emanuel, MERIT STUDENTS **ENCYCLOPEDIA**, Macmillan Educational Corporation,New York,1980.

39-Larry B.Christensen,**EXPERIMENTAL METHODOLOGY**,4th ed .Allyn and Bacon,Inc,Boston 1988.

40-Margaret W.Matlin,**SENSATION AND PERCEPTION**,2nd Ed. Allyn andn Bacon, Inc, Boston,1988.

41- Santrock W.John, **LIFE-SPAN DEVELOPMENT**, WCB, IOWA, 1983.

42-Srouf Alan L,Cooper Robert G., **CHILD DEVELOPMENT**, Alfred A.knopf, New York 1988.

43-Vernon P.E.**PERSONALITY ASSESSMENT: ACRITICAL SURVEY**,London:Methuen,1964.

44-Woolfolk Anite E., McCune- Nicolich Lorraine, **EDUCATIONAL PSYCHOLOGY FOR TEACHERS** ,2nd Ed.Prentice -hall Inc:Englewood cliffs,New Jersey,1984.

فهرس الأعلام

أ

أبجر	Apger	99، 100، 171
إبراهيم منصور		242، 264
إبس	Epps	354
ابن خلدون		
ابن سينا		44
اتكسون	Atkinson	191، 195، 279، 375
إجلاند	Egeland	348
أحمد سليمان عودة		238
آدامز	Adams	356
إدلبروك	Adl- Brock	366
أرسطو	Aristotle	43
آرند	Arned	216
آرنهايم	Arnheim	256
إروين	Irwen	213
أريس	Aries	45
إريكسون	Urikson	46، 57، 98، 139، 140، 142، 147، 174، 179، 197، 242، 341
أزجيرس	Uzgiris	136
أشنباش	Achenrtbach	366

أفلاطون	Plato	43
أكرمان	Eckerman	149
إلكند	Elkind	195
أمستردام	Amesterdam	316
أميرش	Emmerich	348
أميس	Ames	320
أناستازي	Anstazi	77
أنجل	Angell	44
إنجرام	Ingram	162
إنجيرر	Ungerer	316
أندرسون	Anderson	196 ،193
أندروود	Underwood	263 ،216
أندريه- توماس	Andre- thomas	113
إنهيلدر	Inhelder	388 ،205
أوتيس	Otis	359
أوتيس-لينون	Otis- lenon	307
أودوم	Odam	301
أوزبل	Ausabel	308
أوزولد	Oswald	
أولشو	Olsho	121

إيسون	Eisen	319
أيفانز	Evans	321
إيماس	Eimes	122 ،121
إيمس	Aimece	240
أينزورث	Ainsworth	174 ،147 ،145

ب

بابوسك	Popousek	136
باترسون	Paterson	356
باتس	Bates	162
بارتن	Parten	246
بارنيس	Barnes	247
بارون	Barron	252
بازد	Baised	130
باسكت	Basket	352
بافلوف	Pavlov	133
باك	Backe	348
بالدوين	Baldwin	348
باندورا	Bandura	133، 210، 232، 240، 321
بانريتي	Banreti	370

بايلز	Bayles	237
بدر العمر		366
براون	Brown	156، 163، 208، 213، 316، 280، 305
برسلو	Breslow	207
بروفي	Brophi	357
بروكا	Broca	34
بروك- قن	Brook. Gunn	127، 317
برومر	Bromer	110
برونر	Bruner	119، 137، 222
برونفنبريز	Bronfenbrener	343
بريانت	Bryant	202، 352
بريبرم	Pribram	159
بريماك	Premack	230، 231
بستالوتزي	Bestalotzi	56
بلاك وبلاك	Black & Black	261
بلوك	Block	242
بلوم	Bloom	57
بور	Bower	114
بوربو	Bourbeau	351

بولبي	Bowlby	145
بوركوسكي	Borkowski	305
بومرند	Boumrind	350 ،226
بوهلر	Buhler	152
بياجيه	Piaget	46، 108، 115، 116، 117، 118، 119، 161، 179. 188، 189، 199، 200، 202، 205، 206، 207، 210، 220، 223، 245، 256، 277، 294، 295، 297، 338، 340، 344
بيدل	Biddle	356
بيرت	Burt	307
بيرجر	Berger	316
بيرسون	Pearson	66
بيرندت	Berndt	361
بيشوب	Bishop	249
بيك	Beck	171 ،100 ،99
بيل	Peill	293
بين	Been	213
بينتاما	Bentama	103
بينيه	Binet	306 ،57

ت

تايلور	Taylor	321
ترباسو	Trabasso	304 ،207
ترافلز	Traflez	213
تركي	Torky	241
الترمذي		66
تشومسكي	Chomsky	324 ،323 ،211 ،210
توارنس	Torance	379 ،308
توريل	Turiel	343
توماس	Thomas	304
ثلن	Thelen	113 ،111 ،108
ثورينديك	Thorndike	230
ثومبسون	Thompson	358
ثيرستون	Thurstone	306

ج

جابر عبد الحميد		370
جارمازي	Garmazi	368
جانوف	Ganouf	312
جايلد	Child	312
جبسون	Gibson	300 ،299 ،129

جراش	Gratch	131
جلفورد	Gilford	
جلكشيرج	Gluchsberg	220
جلمان	Gelman	221
الجنابي		213
جنتل	Gentel	283 ،256
جنكنز	Jenkis	163
جوتمان	Gottman	361
جود	Good	315
جودانف	Goodenough	257 ،251 ،187
جودناو	Goodnow	252
جوف	Gove	225
جولد بيرج	Goldberg	229 ،58
جونز	Jones	313
جونسون	Jonson	213
جيتس	Gates	44
جيت-ود	Gate-Wood	355
جيج	Gage	357
جيرسون	Gerson	101
جيزل	Gesell	57 ،97 ،108

جيلمان	Gelman	221
جميس	James	44 ،311

ح

حامد زهران		370
حامد الفقي		366
حسيبي	Hassibi	368
حمام		212

د

دامون	Damon	228
داي	Day C.	193
داي	Day P.	160
دريفر	Drever	213
دنيس ودنيس	Denis& Denis	113
دو	Deux	213
دولارد	Dollard	213
ديل	Dale	163
ديلشت	Daylisht	241
ديهوف	Dihoff	162
ديوي	Dewey	56

ر

رافن	Raven	
رسل	Russel	207
رشيدعزام		267
ركس	Ricks	362
روبنسن	Robinson	237
روبش	Ruebush	265
روبنز	Robins	362
روتر	Rutter	356 ،368
روث	Routh	338
روجز	Rogers	261
روزن	Rosen	364
روسو	Rousseau	56
روف	Roff	362
رومر	Roner	350
ريسلو	Reslaw	207
ريسف	Rausef	237
ريد	Reid	338
ريلي	Rilley	207
ريما الصبان		257

زينجولد	Rheingold	149

ز

زابوروزت	Zaporozhets	115
زاهن–وكسلر	Zahn-Waxler	234 ،263 ،348
زجلر	zigler	359
الزند		212 ،213

س

ساجان	Sagan	159 ،174
سالباتيك	Salpatek	124
سالتز	Saltez	213
سانتروك	Santrock	297 ،351
ساندر	sander	174
سايلر	sayler	212
سبايلبيرجر	Speilberger	367
سبتز	Spitz	
سبوهلير	Spuhler	67
ستريتر	Streatir	362
ستن	Sten	239
ستينر	Steiner	
ستين	Stien	152

سراسون	Sarason	367
سروف	Sroufe	145 ،225
سكنر	Skinner	133 ،230
سميث	Smith	241، 156، 155، 131، 359 ،354 ،351 ،237
سمويل	Samuel	351
سنجر	Singer	249
سهاد خالد الجندي		214
سهام رفيق مناع		358
سنو	Snow	357
سومي	Suomi	226
سيجال	Siegal	
سيسنج	Seysenegg	27
سيسيرلي	Cicirelli	352
سيلجر	Sielger	297
سيمون	Simon	306

ش

شابمان	Chapman	174 ،162
شاتز	Shatz	221
شارب	Sharp	203

شاكر بن العمير سليمان		255
شاي	Chi	186، 196
شبس	Ships	359
شبستد	Shhipsted	261
شريف	Sherif	362
شلتون	Shelton	260
الشماع		213
شوارتز	Shwartz	130
شوفلين	Shovlin	355
شيركوف	Cherkoff	362
شيرلي	Shirley	153
شيري	Cherry	350
شيز	Chase	249
شيس	Chess	368
شيفر	Shaefer	384
شيفرين	Schiffrin	191، 195، 279، 375
شيلدون	Sheldon	312

ص

صباح حنا هرمز		211

ع

عبد الله عويدات 213، 215

عزيز شفيق عليان 304

عمر بن الخطاب 66

عمر جبرين 249، 251، 252، 253،. 254، 255، 336

غ

الغزالي 44

غولدبيرج Goldberg 85

ف

الفارابي 44

فانتز Fantz 122، 123

الفخري 213

فرانكي Frankie 234

فردوخ Friedrich 239

فروبل Frobel 56، 235، 237

فرويد Freud 44، 57، 97، 139، 140، 141، 142، 179

فريدمان Freedman 359

فراسر Frszer 159

فلافل Flavel 204، 260، 261، 305، 317

فن Fein 247

فهمي 213

فوج Vaughn 225

فوكس Fox 338

فولكر Folker 320

فونت Wundt 44، 54

فيجوتسكي Vygotsky 197، 220، 222، 223

فيربيلوت Vurpillot 192

فبرنون Vernon 195

فيرني Verny 81

فيشر Fisher 115، 116، 117، 118، 316

ق

القرشي 264

قناوي 212

قنديل 213

ك

كارفي Carfi 212

كاغان Kagan 125، 127، 186، 196، 228، 308

كامبوس	Campos	130
كانتول	Cantwel	352
كانزر	Kanzer	359
الكبيسي		213
كرالت	Cralt	261
كراوس	Krauss	220
كرتشلي	Critchly	150
كريتشمر	Krithmer	312
كزمان	Kizman	213
كسلن	Keslen	265
كلارك	Clark	44
كلاهلر	Klahr	297
كلين	Klein	186، 196
كمال دسوقي		359
كوبر	Cooper	221
كوريجان	Corrigan	162
كورينز	Correns	27
كوسلن	Kosslyn	187
كوفكا	Koffka	44
كول	Kool	154

كولبرج	Kohlberge	46، 98، 179، 242، 261، 317، 340، 344، 376
كولينز	Colins	154
كومستك	Comstock	239
كوهن	Cohnen	229
كوين	Cowen	362
كيس	Case	115، 116، 117، 118
كيل	Kele	213
كيلي	Kelley	234
كلوج	Kellog	250، 252

ل

لازار	Lazar	359
لازيرسون	Lazerso	115
لامب	Lamb	229
لانوت	Lannotte	263
لكونت	La Copte	131
لينون	Lennon	359
لورانز	Lorenz	145
لويس	Lewis	127، 153، 250، 317
لي	Lee	66

ليبويي	Lepoyer	84
ليتر	Leiter	225
ليدرمان	Liedermen	352
ليفنسون	Levinson	228
ليفر	Leifer	240
ليفين	Levin	193
ليل	Lyle	239
ليلى أحمد كرم الدين		214
لين	Lynn	229
لينون	Lenon	359
لينبيرج	Lennenberg	159، 209

م

ماركمان	Markman	205
ماركس	Marx	321
ماركيس	Marquis	134
ماكجرو	Mcgraw	113
ماكفيكرهنت	Mcfigurhint	57
ماكوبي	Maccoby	227، 260، 261، 316، 318، 346
ماكنيل	McNeil	160، 161، 174، 217

ماكينز	Mackenzie	131
ماهلر	Mahler	147، 148، 174
ماو وماو	Maw&Maw	225
ماير	Mayer	44
محمد بيومي		359
محمد سعيد خالد		349
محمد عماد الدين اسماعيل		241، 248، 264
مسكويه		44
مسلم		66
مكارثي	McCarthy	153، 155، 212، 213
مكاندلز	McCandles	321
مككول	McCall	307
مكنمارا	Maccnamara	211
مقصود		370
ملز	Mills	41
من	Munn	44
مونتمير	Montemayor	319
مندل	Mendel	26
منى يونس		267
مور	Moore	228، 263

مورجان	Morgan	27
مولر	Muller	28
ميرت	Merit	42
ميرفي	Murphy	368
مشنبام	Meichenbgaum	369
مشيل	Mischel	261
ميلر	Miller	352 ،260 ،213 ،44
مينوشن	Minuchin	225

ن

نكاراتي	Nakarati	312
نلسون	Nelson	163
نيجارتن	Neugarten	245
نيكولش	Nicolislh	316

هـ

هارتب	Hartup	360
هارتر	Harter	379 ،321 ،149 ،148
هاريس	Harres	250
هارلو	Harlow	226 ،145 ،110
هافجهرست	Havighurst	245 ،164 ،97 ،57 ،46
هالويز	Halwes	163

هب	Hebb	110
هجرس		213
هذرنجتون	Hetherington	234
الهراس		213
همفري	Humphry	114
هنت	Hunt	136
هوجو دو فري	Hugo do Vries	27
هورني	Horney	142 ،141 ،139
هوفمان	Hoffman	350 ،341 ،345 ،239
هوكت	Hocket	151
هول	Hall	56 ،46
هونزك	Honzik	307
هيث	Haith	126 ،114
هيدر	Heider	320
هيرشنسون	Hirchensn	123
هيرلوك	Hurluck	213 ،153
هوستن	Huston	242
هيل	Hill	355
هيند	Hind	145

و

واطسن	Watson	44، 134، 205، 316
واين	Winne	321
وذرسبون	Witherspoon	37
وكسلر	Wechsler	306، 307
ولرستين	Wallerstein	234
وليس	Wallace	297، 308
ووترز	Waters	196، 225
ووك	Walk	129
ولز	Walls	359
وليزمسن	Willesrmsen	38، 79

ي

ياسين	Yussen	297
يزرمان	Yezerman	212

فهرس المصطلحات

A

Accomodate	123	تتواءم
Accomodation	279 ، 184	مواءمة
Actions	222 ، 184	افعال
Action schemes	279 ، 184	مخططات حركية
Adaptation	61 . 20	تكيف
Adrenal gland	30	الغدة الكظرية
Adulthood	45	الرشد
A high risk infant	84	طفل في خطر كبير
Albinism	77	صفة الألبينو
Altrusim	341 ، 283 ، 262	الإيثار
Amino Acid	86	الحمض الأميني
Amniolic fluid	83	السائل الأميني
Amnistic Thinking	280 ، 200	التفكير الإحيائي
Anabolism	31	أيض بنائي (بناء البروتينات)
Anal stage	172 ، 140	المرحلة الشرجية
Androgyny	243	الثنائية الجنسية
Anxiety	367 ، 265	قلق
Apger & Beck scale	171 ، 100 ، 99	مقياس أبجر وبك
Artificial selection	62	الانتقاء (الانتخاب) الاصطناعي
Assertive	227	توكيد

Assimilatiom	279 ، 184	مماثلة
Associative flow	308	تداعي الترابطات
Associative play	247	اللعب بالمشاركة
Attachment	173، 145، 143، 138	تعلق
Attention	190 ، 124	انتباه
Atkinson & shiffrin's model	191	نموذج اتكنسون وشيفرين
Attribution	378 ، 320	العزو
Authoritarian	281 ، 226	التسلطية
Authoritarian control	355	الضبط التسلطي
Authoritatire	281 ، 232 ، 226	ضبط تربوي
Autistic stage	148	مرحلة التوحد
Auto-Nervous system	33	الجهاز العصبي المستقل
Autonomy Vs Shame &doubt		الاستقلالية في مقابل الخجل والشك
B	141	
Babbling	153	مناغاة
Babinski reflex	104	انعكاس بابنسكي
Babkin reflex	104	انعكاس بابكين
Bases	24	قواعد
Basic anxiety	173 ، 141	القلق الأساس
Body awarness	376 ، 309	الوعي بالجسم
Built-in	117	كامن

C

Case history	51	تاريخ الحالة
Causal reasoning	197	التفسير السببي
Categorical perception	122	إدراك أسس التصنيف الفئوي
Centeries of childhood	45	الطفولة عبر القرون
Centers	203	يركز على
Central Nervous system	33	الجهاز العصبي المركزي
Cephalocudal pattem	102	نمط النمو الرأسي
cerebrum	34	المخ
Check Solution	306	اختبار صحة الحل
Cerebellum	34	المخيخ
Childhood	45	طفولة
Childhood psychology	41	علم نفس الطفولة
Chromosomes	92 ، 24	الكروموسومات (الصبغيات)
Classification	295 ، 280 ، 204	تصنيف
Clinical method	51	المنهج الاكليكي (العيادي)
Clinical test	51	الفحص الاكلينيكي (العيادي)
Coding	191	ترميز
Cognitive dissonance	69	التنافر المعرفي
Cognitive reharsal	377 ، 369	تدريب معرفي
Concept	279 ، 189	مفهوم
Conception process	92 ، 75	عملية الإخصاب
Concrete -Individual persective	376 ، 317 ، 261	وجهة النظر الواقعية الفردية

Congenital	87	خلقي
consciousness	376 ، 44	الشعور
Conservation problem	280 ، 203	مشكلة الاحتفاظ
Consolidation of individuation	148	تمتين التشخصن (التفرد)
Constancy	242	ثبات
Contingent truth	374 ، 294	الحقيقة المترتبة على (الاجرائية)
Continum indirectness	77	استمرارية التأثير غير المباشر
Control group	50	مجموعة ضابطة
Convergence angle	122	زاوية اقل حدة
Convergent thinking	376 ، 308	تفكير تقاربي
cooing	138	هديل
Cooperative Play	247	لعب تعاوني
Creativity	375 ، 306	ابداع
Coregulation	346	تنظيم مشترك
Cross-sector metod	49	الطريقة المستعرضة
Cultural schizophrarnia	69	الفصام الثقافي
Crying stage	152	مرحلة الصراخ

D

Decenter	201	التركيز على نقطة معينة
Decision	191	قرار
Decoding	327	فك الرموز (الشيفرة)
Deep structure	323	التركيب العميق
Delay gratifecation	260	تأخير الاشباع

Deoxyribonuclec Acid (DNA)	24	الشيفرة الوراثية
Dependent Variable	50	المتغيرالتابع
Depression	367	اكتئاب
Descriptive methods	48	المناهج الوصفية
Development	61 ، 20	تطور ، نمو
Diagnosis	52	تشخيص
Differantiation	301 ، 148	اختلاف ، تمايز
Digit span test	186	اختبارتذكرالأرقام
Dilema	341	معضلة
Diphtongs	211 ، 151	إدغام
Disathacment	146	إنفصال
Distinctive Features theory	374 ، 300	نظرية الخصائص المميزة
Divergence angle	122	زاوية حادة جداً
Diverget thinking	375 ، 308	تفكير تباعدي
Dominant	61 ، 26	سائد
Down's syndrome	93 ، 86 ، 28	الطفل المنغولي (زملة داون)

E

Early childhood	179 ، 47	الطفولة المبكرة
Echoing	174	الصدى
Ectoderm	94 ، 72	الطبقة الخارجية
Ectomorphic	309	نحيف
Ego	140	الأنا

Egocentrism	280، 256، 201، 199	التمركز حول الذات
Ego resiliency	261	مرونة الأنا (سهولة التكيف)
Elaboration	302	إسهاب ،تنميق ،تفاصيل
Embryonic Period	72	المرحلة الإمبريونية
Emotional refueling	148	التموين النفسي
Empathy	341 ، 283 ، 263	تعاطف
Enactive mode	119	النمط النشط (عمل وحركة)
Encephalization Quoatient	101	المعامل الدماغي
Endocrine system	29	الجهاز الغدي
Endoderm	94 ، 72	الطبقة الداخلية
Endomorphic	309	سمين
Environment input	191	المدخلات البيئية
Equilbration	279 ، 184	التوازن
Ethnic features	78	الخصائص (السمات) العرقية
Euclidean	132	إقليدي
Evolution	158	نشوء ،تطور
Expansion	174	تكبير ، تضخيم
Experimental group	50	مجموعة تجريبية
Experimental methods	49	مناهج تجريبية
Expressive movements	183	حركات معبرة

F

Fairness	226	كياسة

Fear	264	الخوف
Features	299	خصائص ، سمات
Feedback	119	التغذية الراجعة
Fetul Period	72	المرحلةالفيتوسية
Focal Point	193	نقطة مركزية
Formal operatioal period		مرحلة العمليات الشكلية (المجردة)
G		
Gender Concept	240	مفهوم الجنسانية (الجنوسية)
Gender constancy	242	الثبات الجنساني (الجنوسي)
Gender identity	242	الهوية الجنسانية (الجنوسية)
General	30	عامة
Genes	92 ، 24	جينات (مورثات)
Gene-Splicing	62 ، 28	التزاوج الجيني
Genotype	92 ، 76	النمط الوراثي
Germinal Period	72	المرحلة الخلوية
Gift	375 ، 308	موهبة
Give-and -take	225	خذ واعط
Goal setting	305	تحديد الهدف
Crasp of Consiousness	338	حصيلة الوعي
Grasping reflex	113 ، 104	انعكاس القبض
Groupness	361	الانخراط في الجماعة
H		
Habituation	263 ، 134، 121، 98	اعتياد

Hierachical classification	291	تصنيف هرمي
Hypothesis test	53	اختبارالفرض
Hypothalamus	35	المهيد

I

Image	222	صورة
Impact	353	التأثير
Incubator	84	الحاضنة
Independant assortment	61 ، 26	التنسيق المستقل
Independant Variable	50	المتغير المستقل
Independence	138	استقلالية
Infancy Period	46 ، 45	مرحلة الرضاعة
Informantion processing	97	معالجة المعلومات
Inhibition action	377 ، 297 ، 191	كف الفعل
	260	
Inner speech	223	كلام داخلي (ذاتي)
Internal experience	44	خبرة داخلية ذاتية
Interpretation	52	تفسير
Interstitial cells of leydig	32	خلايا ليدج التخللية
Intution	201	الحدس ، البداهة
Invulnerable	389 ، 377 ، 368	ذو العزم ، المنيع ، الحصين

K

kicking	108	الركل

L

Label	321	صفة عامة (ماركة)
Laissez - fair	282 ، 232 ، 227	ترك الحبل على الغارب (التسيب)
Language acquisition device (LAD)	210	جهاز اكتساب اللغة
Language foundation	157	أساسيات اللغة
Language processor	160	صانع (معالج) للغة
Language Skills	207	المهارات اللغوية
late childhood	74	الطفولة المتأخرة
Law of effect	230	قانون الأثر
Literal	303	التعلم/الوسائطي
Learning/mediational	223	حرفي
Local	30	موضعي
Logic of inquiry	42	منطق البحث (الاستقصاء)
Long term store memory	378 ، 191	مخزن الذاكرة طويلة المدى
Longitudinal method	48	الطريقة الطولية

M

Maladjustrnent	224	سوء تكيف
Morbles	339	البلي
Mastery Play	119	لعب التمكن
Matrix classification	295	التصنيف في مصفوفات
Maturation	61 ، 36 ، 23	نضج
Member-of society perspective	376 ، 317	وجهة نظر العرف والقانون

Medulla	34	النخاع المستطيل
Memorizing	195	تذكر
Mentally image	278 ، 186	صورة ذهنية
Mental age	306	العمر العقلي
Mental life	44	الحياةالعقلية
Mental reterdation	308	تخلف عقلي
Metacognition	375 ، 305	ما وراء المعرفة
Method	42	منهج
Mesoderm	94 ، 73	الطبقة الوسطى (للجنين)
Mesomorphic	309	رياضي
Middle Childhood	47	الطفولة المتوسطة
Mind	43	عقل
Modeling	363	نمذجة
Monitor the progress	306	مراقبةالتقدم
Monologue	220	حوار ذاتي
Moral autonony	339 ، 245	الاستقلالية الأخلاقية
Moral behavior	243	السلوك الأخلاقي
Moral competence	377 ، 343	الكفاءة الأخلاقية
Moral Performance	377 ، 343	الأداء الأخلاقي
Moral realism	339 ، 245	الواقعة الأخلاقية
Moral thought	245	التفكيرالأخلاقي
Moro reflex	104	إنعكاس مورو
Motor areas	34	مناطق الحركة اللإرادية

N

Narcism	283	نرجسية
Narcistic interest	148	ميل نرجسي
Natural artifical selection	62 ، 28	الانتقاء(الانتخاب)الطبيعي
Necessary truth	374 ، 294	الحقيقة المؤكدة(المنطقية)
Neofreudian	141	الفرويدية الجديدة
Nervous system	33	الجهاز العصبي
Neurotic disorders	367	اضطرابات عصابية
Neurotic Needs	173 ، 142	حاجات عصابية
Nonvisual information	328	معلومات غير بصرية

O

Objective Movement	183	حركات هادفه
obsession	367	وسواس
Obsessive-compulsive	368	وسواس قهري
One-way mirror	196	مرآة نافذة
One-word phrase	155	الكلمة الجملة
Onlooker	246	مراقب
Oral stage	172 ، 140	المرحلة الفمية
Ordering	280 ، 206	ترتيب
Organization	303	تنظيم
Organization of school	355	التنظيم المدرسي
Orienting Response	134	استجابة مقصودة

Otis - Lennon mental ability test	307	اختبار أؤتيس – لينون للقدرة العقلية

P

Paird associates	302	الترابط الثنائي
Pancreas	30	البنكرياس
Parallel play	247	اللعب التناظري
Parasympathetic	36	الباراسمبتاوي
Pattem	137 ، 21	نمط
Peabody Picture- Vocabulary test	307	اختبار بيبودي الكلمة–الصورة
Peers	225 ، 194	رفاق
Perception	194	إدراك
Perceptual-motor traning Programs	183	برامج لتدريب الإدراك–الحسي
Peripheral nenvous system	33	الجهاز العصبي الطرفي
Permenant menory store	191	مخزن الذاكرة الدائمة
Permissive	227	تسامح
Phenotype	92 ، 76	النمط الظاهري
Phenyalanine	86	الفينيل الانين
Phenylketonuria	92 ، 86	ظاهرة البول الفينيلكيتوني
Phobia	367 ، 265	خوف مرضي
Phocomelia	87	تشوه خلقي (قصر الأطراف)

Phonemes	151	صوتيات
Phonetic	151	صوتي
Pitches	121	طبقات الصوت
Pituitary gland	29	الغدة النخامية
Placenta	93	المشمية
Plesrure principle	172 ، 139	مبدأاللذة
Post-to-Society	317	مابعد العرف والقانون
Practicing	148	عملي
pragmatic	151	إجرائي
Preadulthood	45	ماقبل الرشد
preconceptual	189	ما قبل المفاهيم
Peripheral nervous sys- tem	36	الجهاز العصبي الطرفي
Prefrontal areas	35	مناطق الفص الجبهي
Premack principle	282 ، 230	مبدأ بريماك
Premature	93 ، 84	خداج
Prematurity	84	قبل الأوان
Prenatal development	92 ، 71	التطور إبان مرحلة الحمل
Perpardness	138	الاستعداد
Preoperational	279 ، 189 ، 179	ماقبل العمليات
Preschool age Child	179	طفل ما قبل المدرسة
Preschool age	47	مرحلة ما قبل المدرسة
Primary Process	172 ، 139	عمليات اولية

Primitive rule	374 ، 298	مبدأ بدائي
Prenciple	61	مبدأ
Principle of development	21	مبدأالنمو
Post-to-society perspective	317	مابعد العرف والقانون
Problem finding	305	تحديد المشكلة
Problem solving	377	حل المشكلة
Process	42	عملية
Prompting	174	تنويع التركيبات اللغوية
Proximodistal	108	من الداخل إلى الخارج
Psyche	43	النفس
Psycological test	52	اختبارات‌نفسية
punisment	230	عقاب

Q

Qualitative rule	375 ، 298	مبدأ نوعي
Quantitative rule	375 ، 299	مبدأ كمَي

R

Rapproachment	148	الاقتراب من
Rational	140	منطقي(معقول)
Raven Progressive matric-es test	307	اختبار رافن للمصفوفات
Recall	301 ، 196، 195، 186	استدعاء
Recessive	61 ، 26	متنحي
Reciprocity	226	تبادلية

Recognition	301 ، 196 ، 186	تمييز ، تعرف
Redundancy	300	وفرة
Reflexes	104	أفعال منعكسة
Regression	329	انحدار حركة العين عبر السطور
Rehearsal	302 ، 191	تدريب ، تكرار
Reinforcement	230	تعزيز
Responce output	191	الاستجابة المؤداة
Results	53	نتائج
Reticular system	34	النظام الشبكي
Retinal disparity	128	تباين الشبكية
Retrieval stratigies	191	استراتيجيات الاسترجاع
Reward	230	مكافأة
Reverse thinking	374	التفكير العكسي
Reversibility	292	المعكوسية
Rh- Factor	68	العامل الرزوسي
Rocking	108	التأرجح
Rooting	104	إنعكاس انتحائي
Rules	327	قواعد
Rythmic motor behavior	108	السلوك الحركي التناغمي
S		
Salience of dimension	300	الخاصية البارزة
Schema	185 ، 126	خطة
Schematic fashion	185 ، 125	شكل تصوري عام

schemes	278، 184، 148	وحدات معرفية
School age period	47	مرحلة المدرسة
Scribbling	251	خربشة
Secondary Circuler Reactions	108	ردود أفعال دائرية ثانوية
Secondary Process	172، 139	عمليات ثانوية
Segregation	61، 26	العزل
Self awarness	236، 256، 290، 315، 376	الوعي بالذات
Self blame	234	تأنيب الذات
Self consciousness	256	الشعور بالذات
Self enhancement	242	بروز (تعزيز) الذات
Self esteem	320	تقدير الذات
Self perception	127	إدراك الذات
Self regerd	225	احترام الذات
Self regulating	299	تنظيم الذات
Self reliance	225	الاعتماد على الذات
Semantic	151	دلالي
Sensation	120	إحساس
Sensory aareas	34	المناطق الحسية
Sensory motor period	120	المرحلة الحسية الحركية
Sensory registers	191	مستقبلات حسية
Seperation- Individuation	173، 147	الإنفصال-التشخصن
Sex -Linked traits	62، 28	السمات المرتبطة بالجنس

Sex- Typed Behavior	282 ، 240	السلوك تبعاً للتنميط الجنسي
Shape perception	195	تشكيل الإدراك
Shaping	135 ، 230 ، 363 ، 377	تشكيل
Shema	185	خطة
Shematic fashion	185	شكل تصوري عام (خطه)
Size constancy		ثبت الحجم
Short-Term store memory	131	الذاكرة قصيرة المدى
Skill	375 ، 191	مهارة
Snellen scale	278 ، 180	مقياس سنيلن
Social attachment	122	تعلق اجتماعي
Social competence	143	كفاءة اجتماعية
Social- Self	360 ، 281 ، 225	الذات الاجتماعية
Social Skills	318	المهارات الاجتماعية
Social speech	223	كلام اجتماعي
Social steryotype	223	الموقف النمطي الاجتماعي
Solitary	78	وحيد
Soul	246	الروح
Space Perception	43	إدراك المكان
Sphincter muscles	128	العضلات العاصرة
Stepping reflex	140	إنعكاس الخطو
steryotype	105 ، 185	النمطية

spinal cord	34	الحبل الشوكي
Submolecules	24	جزئيات فرعية
Sucking relfex	105	انعكاس المص
Surface structure	323	التركيب السطحي
Symbols	287 ، 188	رموز
Syntax	151	تركيب
Systematic organized scanning	193	الفحص الدقيق والمنظم
Sympathetic	36	السمبتاوي
T		
Tadpot	36	حيوان التادبل
Temporal Lobe	35	الفص الصدغي
Techniques	55	أساليب
Thalamus		المهاد
Telegraphic	216 ، 173	برقي
Thalamus	35	الغدة العضوية
Thinking	197	تفكير
Thyroid Gfand	30	الغدة الدرقية
Temporary working memory	191	الذاكرة المؤقته
Todler	148	الطفل الذي يمشي (الدارج)
Tolerate frustration	260	تحمل الإحباط
Tonic Neck	105	توتر الرقبة
Topological	132	طوبغرافي
Transformation	62 ، 28	تحويل ، نقل

Transitive inference	207	الاستدلال الاستنتاجي
Treatment design	52	تصميم علاجي
Trophoblarst	82	طبقة من خلايا المشيمة
Trust Vs Mistrust	141	الثقة في مقابل عدم الثقة
U		
Umbilical cord	84	الحبل السري
Undifferantation	301	تشابه
Unoccupied	246	غير منشغل
Unvisual information	377	معلومات غير بصرية
V		
Verbal mediator	223	وسيط لفظي
Vergence	128	انفراج زاوية الإبصار
Visual cliff	122	منظور الجرف
Visual system	328	نظام بصري
Vocalization	153	نطق لفظ
W		
Visual Acuity	108	التلويح باليد
WISC	307	اختبار وكسلر لذكاء الاطفال
X		
XO (Turner synprome)	93 ، 87 ، 28	ظاهرة تيرنر
XYY (Klinefilter Syndrome	93 ، 87 ، 28	ظاهرة كلاينفلتر

فهرس الأشكال

الشكل رقم (1 :1)الجينات والكروموزومات

الشكل رقم (1 :2) الشيفرة الوراثية

الشكل رقم (1 :3) الجهاز الغدي

الشكل رقم (1 :4) الجهاز العصبي

الشكل رقم(1 :5) المدخلات الحسية في النصفين الكرويين للدماغ

الشكل رقم (2 :1) عملية الإخصاب

الشكل رقم (2 :2)انقسام البويضة المخصبة

الشكل رقم (2 :3)مراحل تطور نمو الجنين

الشكل رقم (3 :1) النمو الحركي من الميلاد الى سن ١٥ شهراً .

الشكل رقم (3 :2) حركات الرجلين في الشهر السادس

الشكل رقم (3 :3)تطور القبض خلال السنة الأولى من العمر

الشكل رقم (3 :4) زاويتا الرؤية

الشكل رقم (3 :5) إنعام النظر في الوجه لدى رضيع في عمر شهر واحد وعمر شهرين

الشكل رقم (3 :6) منظور الجرف

الشكل رقم (3 :7) مناطق الترابط اللغوي في الدماغ .

الشكل رقم (4 :1) نموذج إتكنسون وشيفرين لمعالجة المعلومات .

الشكل رقم (4 :2)حركات عيون أطفال ما قبل المدرسة (دراسة فيربيلوت)

الشكل رقم (4 :3) مشكلة الجبال الثلاثة (دراسة بياجيه)

الشكل رقم (4 :4) إحتفاظ السوائل بحجومها رغم تبدل شكل الإناء .

الشكل رقم (4 :5) تطور قدرة الطفل على الترتيب

الشكل رقم (4 :6) الخربشة نماذج من الرسوم العشوائية لأطفال من سن (٢٢-٢٦) شهراً .

الشكل رقم (4 :7)ثلاثة أنوع من الرسوم العشوائية للأطفال

الشكل رقم (4 :8) رسوم الأطفال في سن (٢٨-٣٨) شهراً

الشكل رقم(4 :9) رسوم الأطفال في سن (٥-٦) سنوات

الشكل رقم (5 :1)مشكلة الاحتفاظ

الشكل رقم (5 :2) التصنيف الهرمي والتصنيف في مصفوفات .

الشكل رقم (5 :3) الخصائص المميزة للشكل

الشكل رقم (5 :4) العلاقة بين حل المشكلة والعمليات المعرفية .

الشكل رقم (5 :5) الأنماط الجسمية .

الشكل رقم (5 :6)رسمته طفلة في التاسعة من عمرها بين زيادة في تنوع الألوان والأشكال

الشكل رقم (5 :7) رسمته طفلة في التاسعة من عمرها ايضاً ويبين نفس الغرض السابق

الشكل رقم (5 :8) خبرة شبيهة بالحلم رسمته طفلة في الثانية عشرة من عمرها .

الشكل رقم (5 :9) رسم الأسرة رسمته طفلة في الحادية عشرة من عمرها .

الشكل رقم (5 :10) رسم المائدة رسمته طفلة في الحادية عشرة ايضاً ويبين توزيع افراد الاسرة عليها .

الشكل رقم (5 :11) رسم الأبعاد المكانية والبعد الثالث .

الشكل رقم (5 :12) الابعاد الوالدية

فهرس الجداول

جدول (3 :1) مقياس أبجر وبك

جدول رقم (3 :2) مقارنة بين مراحل النمو المعرفي . من منظور بياجيه وكيس وفيشر للطفل الرضيع .

جدول رقم (4 :1) المهارات الحركية المتوقعة من الطفل أن يكتسبها في مرحلة ما قبل المدرسة .

جدول رقم (4 :2) متوسط طول الجملة تبعاً لمراحل التطور اللغوي للطفل (نظرية براون) .

جدول رقم (5 :1) المشكلات وعدد الذكور المترددين والإناث المترددات وكذلك الذكور والإناث غير المترددين .

هذا الكتاب

يتناول الكتاب نمو الطفل وتطوره منذ لحظة الإخصاب حتى نهاية مرحلة الطفولة في السنة الثانية عشرة من عمر الطفل. والنمو المقصود هنا يركز بشكل خاص على سلوك الطفل وعملياته العقلية والانفعالية. وهذا التناول يجعل من تطور النمو المعرفي للطفل مدخلاً لدراسة جوانب النمو الأخرى الحركية واللغوية والاجتماعية والنفسية والأخلاقية.

وقد كانت المنطلقات النظرية المتعددة والمتنوعة المنطلق النظري لهذا الكتاب، من مثل النظريات المعرفية لكل من بياجية وبرونر وأصحاب نظرية معالجة المعلومات ونظريات التحليل النفسي لكل من فرويد وإريكسون وكارن هورني، ونظريات التعلم الشرطي والاجرائي والاجتماعي، ونظرية كولبرج في تطور الحكم الأخلاقي، ونظرية براون وفيجوتكسي في التطور اللغوي.

إذا كانت المعلومات والمعارف حول النمو السليم للطفل والتي حشدت في هذا الكتاب ضرورة لأزمة لدارس الطفل والمتعامل معه، فإن توظيف هذه المعلومات يقع في أولويات هذا الكتاب، الذي حرص على لفت الانتباه الى مجموعة من الوظائف منها: ملاحظة ظواهر نمو الطفل ووصف تفسير هذه الظواهر من خلال استكشاف العلاقات الارتباطية بين ظاهرة النمو والمتغيرات المسؤولة عنها؛ التنبؤ بمستقبل نمو وتطور الطفل في ضوء ما يتوفر من معلومات عن ماضي الطفل وحاضره، وضبط مسار نمو الطفل بهدف تحقيق أقصى إمكانيات الطفل النمائية وحمايته من أي انحراف عن المسار الطبيعي للنمو.

الناشر

دار الشروق للنشر والتوزيع
غزة - فلسطين
الرمال الجنوبي - تلفون : ٠٦/٢٨٤٧٠٠٣
التوزيع في العالم العربي
دار الشروق للنشر والتوزيع
عمان - الأردن - تلفون ٤٦١٨١٩٠-٤٦١٨١٩١-٤٦٢٤٣٢١
فاكس ٤٦١٠٠٦٥ ص.ب ٩٢٦٤٦٣ عمان ١١١١٨ الأردن
E-mail:shorokjo@nol.com.jo
www.shorok.com

ردمك ISBN 9957-00-005-5